

REFLEXIÓN, DIÁLOGO Y DEBATE SOBRE VIOLENCIA BASADA EN GÉNERO

Universidad del Norte

División de Humanidades y Ciencias Sociales

Maestría en Comunicación

YUSLY PAOLA PEREZ LLERENA

REFLEXIÓN, DIÁLOGO Y DEBATE SOBRE VIOLENCIA BASADA EN GÉNERO EN

ADOLESCENTES Y JÓVENES DE SAN JUAN NEPOMUCENO:

Análisis de una experiencia de comunicación para el cambio social.

Tesis para optar por el título de magister en comunicación

RAFAEL OBREGÓN

Tutor

Barranquilla, Colombia

2012

TABLA DE CONTENIDO

1. Introducción	6
2. Planteamiento del Problema	9
2.1 Descripción y Formulación del Problema	9
2.2 Preguntas de Investigación.....	13
2.2.1 Pregunta general.....	13
2.2.2 Sub preguntas.....	13
2.3 Justificación	14
3. Revisión de la Literatura	18
3.1. Adolescencia y Violencia Basada en Género: Investigaciones y Experiencias	18
3.1.1 Miradas sobre adolescentes: más allá del adolecer y lo problemático.....	18
3.1.2 Apuntes en torno a la Violencia Basada en Género	23
3.1.2.1 ¿Violencia Basada en Género o Violencia Contra la Mujer?	26
3.1.2.2 Algunas distinciones sobre la Violencia Basada en Género en adolescentes y jóvenes: estudios y cifras.	28
3.1.3 Experiencias de intervención sobre VBG en adolescentes y jóvenes desde la comunicación	32
3.1.3.1 Experiencias internacionales: desde Sudáfrica... hasta Norte y Sur América.	34
3.1.3.2 Panorama colombiano: construyendo y recorriendo caminos	43
4. Referentes Teóricos	48
4.1 Comunicación Para el Cambio Social (CCS)	49

4.1.1 Devenir de la comunicación para el desarrollo como antecedentes de la Comunicación Para el Cambio Social.	50
4.1.1.1 Paradigma dominante: desde lo informacional y lo individual.....	50
4.1.1.2 Del paradigma de la dependencia hacia una postura alternativa: una apuesta por el diálogo y lo social.	53
4.1.2 Comunicación para el cambio social (CCS): una apuesta por la articulación y la complejización de los procesos de comunicación.	57
4.1.2.1. Reflexión, diálogo y debate: Mirada desde fronteras difusas	63
4.1.2.1.1 Diálogo	65
4.1.2.1.2 Debate	74
4.1.2.1.3. Reflexión.....	85
4.2 Perspectiva de género: el género como categoría de análisis crítico	92
4.2.1 Género: de una categoría distintiva a una perspectiva de análisis crítico	92
5. Enfoque Metodológico.....	101
5.1 Escenario de la investigación	101
5.1.2 Desarrollo de La Estrategia en el contexto de San Juan Nepomuceno	105
5.1.2.1 Contextualización socio-histórica del municipio.....	105
5.1.2.2 Antecedentes de trabajo en torno a los Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos	109
5.1.2.3 Desarrollo de La Estrategia de edu-entretenimiento y movilización social.....	111
5.2. Diseño general del proceso	116
5.2.1 Participantes en el estudio: equipo de teatro y televisión	118

5.2.2 Técnicas e instrumentos de investigación	121
5.2.2.1 La entrevista	121
5.2.2.2 El grupo focal	122
5.2.2.3 El cambio más significativo (MSC)	123
5.2.3 Procedimientos.....	125
5.3 Análisis de datos.....	132
6. Resultados y Discusión.....	136
6.1 Reflexión: del aprender más a atreverse a cambiar	137
6.1.1 “Eso está regao de que es el hombre el que le pega a la mujer”: Profundizando conocimientos...rompiendo creencias.....	137
6.1.2 Recuerdo que estaba en el proyecto y me di cuenta de que.....	140
6.1.3 “Me hizo como despertar y darme cuenta de que yo no me puedo dejar de absolutamente nadie”	146
6.1.4 Conocimientos, conciencia y cambio: El cómo “fronterizo” de la reflexión	150
6.2 Diálogo: dinámicas de participación y des-encuentro con el otro u otra	159
6.2.1 “Era como un desorden organizado”: compartir de ideas y emociones intra e inter grupal.....	159
6.2.2 “Mira te estás tirando el proyecto”: el poder de las palabras y las actuaciones	163
6.2.3 “Imagínate que hoy hablamos de esto...”: Compartir de saberes, opiniones y experiencias con familia, amigos y amigas.....	166
6.2.4 Diálogo como escenario conflictivo de resolución de conflictos.....	170

6.2.4.1 “La tensión era grande”.... Una cuña de TV como catalizador de diálogo	171
6.2.4.2 Tenemos la capacidad de hablar, de dialogar ¿por qué no lo hacemos?”	175
6.2.5 El cómo se generó diálogo desde el mismo diálogo	181
6.3 Debate.....	191
6.3.1 “Significativo el llegar a lugares y que la gente debatiera, hablara, criticara, apoyara...”	191
6.3.2 “Pilas que tienen que prepararse porque la gente les va a preguntar”: reconocimiento social.....	201
6.3.3 “En nuestros campos somos líderes, pienso que esa es nuestra tarea”	204
7. Conclusiones	211
8. Referencias	220

1. Introducción

Reflexión, diálogo y debate son conceptos que se trabajan de manera casi indiferenciada en el discurso de la Comunicación Para el Cambio Social, siendo “Diálogo”, el que más fundamenta esta postura. Son conceptos, que a pesar de ser utilizados, no han sido del todo problematizados y/o teorizados, por un lado. Por otro lado, se encuentra que las investigaciones y/o proyectos de intervención sobre problemáticas puntuales como Violencia Basada en Género se caracterizan por trabajar desde un marco adulto; siendo pocas las que se interesan por esta problemática en adolescentes y jóvenes.

Así las cosas, esta investigación lo que pretende es articular los dos ámbitos previamente mencionados y generar algunas “luces” en torno a los mismos. Para ello se plantea como propósito principal de la investigación, analizar desde la perspectiva de género, cómo se genera o no de diálogo, debate y/o reflexión sobre Violencia Basada en Género en procesos de Comunicación Para El Cambio Social (CCS) con adolescentes y jóvenes. Tal análisis se hará en el marco puntual de “La Estrategia de Comunicación y Movilización Social por el ejercicio de los Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos de adolescentes y jóvenes” (2010); proyecto de intervención cuyo pilotaje fue llevado a cabo en Colombia, en tres municipios del país. En esta investigación, analizaremos puntualmente lo anteriormente mencionado, en el escenario de San Juan Nepomuceno, Bolívar; siendo nuestros sujetos-participantes de estudio los y las adolescentes y jóvenes pertenecientes al grupo de teatro y televisión de La Estrategia.

La investigación pretende entonces la consecución de tal objetivo, desde la indagación y análisis sobre cómo se género o no cada uno de las categorías centrales mencionadas_ diálogo, reflexión y debate_ esto desde una postura que permita verlas como categorías entrelazadas, dinámicas y no del todo distinta entre unas y otras. Es así como el interés por tal dinámica y desde la pretensión de este estudio, se emprende una investigación de corte cualitativo desde la Teoría Fundamentada. Se utilizan como técnicas de recolección de información entrevistas, grupos focales y una técnica participativa de procesos de CCS, El Cambio Más Significativo (MSC)

En este sentido, la investigación se construyó de manera dinámica y en constante articulación con el análisis de los datos. Los referentes teóricos se bien se fundamentaron, tal como se ha venido mencionando, en la postura de la CCS, también se hizo articulación con aportes teóricos de otras disciplinas de las ciencias sociales y humanas. Esto en vista de las mismas carencias del enfoque para teorizar sobre los conceptos centrales trabajados, así como por la constante articulación que se iba haciendo con los datos recolectados y así la necesidad de configurar referentes teóricos pertinentes a tales hallazgos.

Este documento arranca entonces con el planteamiento del problema y con él, se aterriza en la pregunta y sub preguntas que guían la investigación; así como la justificación de este estudio. Posteriormente se continúa con la revisión de la literatura alrededor de adolescencia y juventud, Violencia Basada en Género (VBG) y la interrelación a su vez, con experiencias e investigaciones de CCS que trabajen la temática. En cuanto a los referentes teóricos, estos parten de plantear las distintas posturas de comunicación para el desarrollo hasta llegar puntualmente al enfoque de CCS. Es en este punto donde se hace la apuesta teórica alrededor de lo que se entenderá como diálogo, reflexión y debate.

Posteriormente se plantea la metodología de la investigación, brevemente esbozada aquí. De igual forma, se hace la descripción tanto del escenario, los sujetos participantes, las técnicas y los procedimientos llevados a cabo para su aplicación. Así mismo, se menciona el proceso de codificación de categorías y en general, la forma en la que se realizó el análisis de la información. Finalmente, se plantean los resultados de manera articulada con la discusión, teniendo en cuenta cada una de las sub preguntas que guiaron la investigación. Así, se parte con la categoría de reflexión, se da paso al diálogo y luego al debate. Como observará, cada uno de los subtítulos que da cuenta de los hallazgos en estas categorías se hacen desde las expresiones de los y las participantes del estudio.

Es importante mencionar entre las limitaciones del estudio la imposibilidad de concluir que La Estrategia fue la única generadora de los procesos de diálogo, reflexión y debate. Esto, considerando que San Juan Nepomuceno, directamente la mayoría de los y las participantes, han venido trabajando en diversos procesos formativos previos. Lo que se realizó por parte de la investigadora, fue todo un esfuerzo por intentar establecer relaciones entre los cambios y La Estrategia a través de la puntualización de las preguntas y la constante solicitud de distinciones por parte de las y los sujetos participantes. De igual manera, se aclara que tales relaciones no son en absoluto de corte causal; hacerlo de esta manera no tendría coherencia con la postura asumida en esta investigación.

2. Planteamiento del Problema

2.1 Descripción y Formulación del Problema

La Encuesta Nacional de Demografía sobre violencia conyugal (ENDS) (2010) muestra que la VBG es poco lo que ha disminuido y tiende a aumentar con los grupos etarios; para la adultez, esta problemática ya está encrudecida¹. La misma encuesta muestra que las adolescentes entre los 15 y 19 años, son las que presentan mayores porcentajes de violencia psicológica; expresada en situaciones de celos y control a la pareja. Ante la violencia física, presentan menores porcentajes pero a la vez, son las que menos denuncian o asisten a un centro médico (89.6%).

Ahora bien, los anteriores datos son apenas una de las tantas expresiones del sustrato cultural que sustenta la Violencia Basada en Género (VBG de aquí en adelante). Esta se fundamenta en la construcción desigual de género es decir, en las relaciones desiguales de poder que socialmente se han establecido por el hecho de ser hombre o mujer. Es así como llama la atención entonces que, a pesar de toda la divulgación que se ha hecho sobre los derechos sexuales y reproductivos con adolescentes y jóvenes, estos aún mantengan una serie de percepciones y significaciones culturales en torno inequidad de género; similares a las que manejan las personas mayores de 65 años (Estudio sobre tolerancia social e institucional a la violencia basada en género, 2010). Lo anterior es preocupante si se tiene en cuenta que es durante esta etapa que empieza a configurarse y consolidarse la identidad, y con ella la de género.

¹ En Colombia, 627,619 hechos de VBG fueron denunciados entre 2002 y 2009. De esta cifra, 11.976 mujeres fueron asesinadas y el 40% de los culpables fueron compañeros sentimentales y/o familiares (El Tiempo, 2011).

A pesar de lo anterior, la revisión de la literatura muestra que los estudios han girado en torno a cómo se manifiesta esta problemática en las relaciones intrafamiliares, específicamente conyugales y en la vida adulta. Es por ello que la mayoría de los proyectos de intervención social tienden a trabajar con mujeres adultas. En este sentido, la VBG ha sido una problemática que se ha reducido, en cierta medida, al marco adulto; no es un problema prioritario a trabajar con jóvenes y adolescentes y por tanto, poco es lo que se conoce sobre cómo estos y estas la piensan, la viven, la conversan.

Con jóvenes y adolescentes, las problemáticas prioritarias a trabajar han sido la fecundidad y las decisiones sobre su sexualidad, tocando tangencialmente la VBG. A nivel de investigación, precisamente se ha llamado la atención sobre tal carencia. Lo que se trabaja con adolescentes y jóvenes en torno a este tema se hace desde un marco adulto. Sin embargo, las pocas investigaciones realizadas dan cuenta de que las expresiones de violencia en los noviazgos adolescentes presentan dinámicas distintas a la de los adultos (Carrie M. & Peggy C. G, 2008). En palabras concisas, la problemática sobre VBG en adolescentes y jóvenes no se trabaja de manera profunda, lo que podría no estar aportando entonces a prevenir su recrudecimiento en la adultez.

En este marco, los proyectos de intervención que trabajan alrededor del tema han tendido a reducir la comunicación a difusión. Por ello se han presentado diversas críticas que plantean la necesidad de romper con tal simplificación en vista del sustrato cultural de la VBG; la mera difusión de normas y derechos no es suficiente para aportar al cambio de los imaginarios en torno al género (Comisión Colombiana de Juristas, 2008).

Es precisamente, en esta misma línea de ampliar la mirada sobre la comunicación y su papel en las transformaciones sociales, que toman pertinencia los planteamientos y experiencias que, “recientemente”, se han venido dando desde el enfoque de Comunicación Para el Cambio Social. A pesar de los aportes de tal enfoque, las estrategias de comunicación a nivel nacional que se relacionen con VBG y adolescentes, son escasas, recientes y lentamente han venido incorporando esta perspectiva más amplia de comunicación. Adicionalmente, son pocas las investigaciones, estudios, evaluaciones y/o sistematizaciones que a nivel nacional den cuenta de cómo estos proyectos y/o estrategias comunicativas realmente están aportando o no a la comprensión y transformación cultural (Sotelo Carreño, A, 2008). Incluso, a nivel general, es un reto para el campo de la comunicación la consolidación permanente de metodologías y procesos de monitoreo y evaluación.

Teniendo en cuenta lo anteriormente esbozado: la poca disminución de la cifras de VBG, la cual tiende a aumentar con la edad; las considerables cifras que evidencian esta problemática en jóvenes y adolescentes; la permanencia, en este grupo etario, de significaciones culturales que legitiman la desigualdad de género; los pocos proyectos de intervención que desde una mirada comunicacional amplia se han venido realizando, así como la poca investigación sobre los procesos y resultados de los mismos. Adicionalmente, la poca investigación en torno a la VBG desde la adolescencia; y por tanto el poco conocimiento sobre cómo estos(as) la piensan, la viven, la conversan, nos ubica ante la necesidad de re-pensar y de-construir la forma como se ha venido comprendiendo y trabajando esta problemática.

Es en esta conjugación de elementos como se contextualiza la presente propuesta de investigación, la cual utilizará como escenario una de las pocos proyectos de intervención social, que desde la Comunicación para el Cambio Social, intentan trabajar la problemática de VBG con adolescentes y jóvenes, a saber: “La Estrategia de Comunicación y Movilización Social por el ejercicio de los Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos de adolescentes y jóvenes”². El pilotaje de la misma se llevó a cabo en tres municipios del país, entre ellos San Juan Nepomuceno.

La Estrategia en mención tuvo como objetivo principal “aportar a la reflexión crítica y a la transformación de prácticas individuales, familiares, comunitarias y sociales con miras al ejercicio de los DHSR por parte de los adolescentes y jóvenes,” con énfasis en el grupo de 15 a 19 años. Entre sus componentes se encuentra: edu-entretenimiento; medios masivos y abogacía; comunicación interpersonal; mercadeo; gestión del conocimiento; investigación, monitoreo y evaluación. Sin embargo su fuerte, es el componente de movilización social. Este contó con la participación de equipos locales de trabajo conformado tanto por jóvenes, adolescentes y docentes, quienes conformaron grupos de creación teatral, radial o TV, entre otros.

Es en todo este marco como se plantea la pregunta orientadora de esta investigación:

Desde la perspectiva de género, ¿cómo La Estrategia generó o no reflexión, diálogo y/o debate en torno a la Violencia Basada en Género en el equipo de teatro y de televisión que hacen parte del componente de movilización social en San Juan Nepomuceno?

² Esta se desarrolla en el marco de las estrategias planteadas por Comisión Nacional Intersectorial para la Promoción y Garantía de los Derechos Sexuales y Reproductivos, Decreto 2698 de 2010 (Ministerio de Protección Social, 2010)

2.2 Preguntas de Investigación

2.2.1 Pregunta general

Desde la perspectiva de género, ¿Cómo La Estrategia generó o no reflexión, diálogo y/o debate en torno a la Violencia Basada en Género en el equipo de teatro y de televisión que hacen parte del componente de movilización social, en San Juan Nepomuceno?

2.2.2 Sub preguntas

- ¿Cómo La Estrategia generó o no reflexión sobre Violencia Basada en Género en el equipo de teatro y de televisión que hacen parte del componente de movilización social, en San Juan Nepomuceno?
- ¿Cómo La Estrategia generó o no diálogo sobre Violencia Basada en Género en el equipo de teatro y de televisión que hacen parte del componente de movilización social, en San Juan Nepomuceno?
- ¿Cómo La Estrategia generó o no debate sobre Violencia Basada en Género en el equipo de teatro y de televisión que hacen parte del componente de movilización social, en San Juan Nepomuceno?

2.3 Justificación

Analizar, desde la perspectiva de género, cómo La Estrategia de comunicación y movilización social generó o no reflexión, diálogo y/o debate en torno a la Violencia Basada en Género en adolescentes y jóvenes es importante desde diversos aspectos. Es relevante socialmente porque los resultados de la misma abren un escenario de discusión para que adolescentes y jóvenes sean mayormente tenidos en cuenta en relación a la VBG desde sus propias dinámicas.

Este escenario a su vez aportaría elementos para la construcción de más proyectos y estrategias sobre DHSR, donde la VBG se convierta en un elemento central a trabajar con adolescentes y jóvenes; en vista de que lo que ha primado es el tema de fecundidad y las decisiones sobre la sexualidad. Teniendo en cuenta lo anterior, así como la premisa que durante la adolescencia se configuran y consolidan la identidad y roles de género, la investigación abre un escenario que contribuye a mostrar la importancia de que los adolescentes empiecen a mirarse y dialogar sobre la VBG; esto como un paso inicial para prevenir el recrudecimiento, legitimización y/o práctica de esta problemática en su vida adulta.

La revisión de literatura realizada muestra las pocas investigaciones a nivel nacional y las que recientemente han ido surgiendo en Iberoamérica alrededor de la Violencia Basada en Género en adolescentes y jóvenes. Esto genera la necesidad de empezar a transitar y producir conocimientos sobre este tema, sobre todo desde el campo de la comunicación social; En vista de que la mayoría de los estudios son realizados desde la pedagogía y la psicología. Por lo tanto, esta investigación es

relevante teóricamente en la medida en que sus resultados contribuyen a ir enriqueciendo los diversos estudios existentes sobre cómo se piensa, se discute, se dialoga la problemática en cuestión, desde las individualidades y las relaciones de adolescentes y jóvenes.

Así mismo, es relevante teóricamente porque aporta a vislumbrar la problemática desde la perspectiva de género. Entendida esta como una mirada relacional y a la vez diferenciadora, entre hombres y mujeres; entre los y las adolescentes. Esto implica, que si bien es cierto que las investigaciones ya realizadas parten de una mirada de género, esta mirada tiende hacia la feminización de los estudios; es decir, se le da prioridad a la mujer quizás porque son las principales víctimas de este problema. Sin embargo, más que hablar de víctimas y victimarios, el carácter relacional de la perspectiva de género de esta investigación es importante porque permite indagar cómo hombres y mujeres reflexionan, debaten, dialogan o no sobre la VBG, y cómo La Estrategia aportó a tales dinámicas.

Otra relevancia teórica de esta investigación está relacionada con la conceptualización de las principales categorías de análisis que se trabaja: diálogo, debate y reflexión. Precisamente, en la revisión de la literatura y en la configuración de los referentes teóricos tales conceptos aparecen como característicos del discurso de la Comunicación para el Cambio Social. Sin embargo no hay problematización y/o teorizaciones sobre tales conceptos; así se utilizan indiferenciadamente, sin mayores claridades entre unos y otros o sin discusión teórica de por qué existen o no distinciones. En este sentido, tampoco hay claridades en cuanto a indicadores y/o dimensiones que permitan ver cómo las estrategias de comunicación generan cambios o no en cada una de estas “categorías”

y en esa medida, esta investigación se convierte en una provocación y/o abre caminos para pensar no sólo desde lo conceptual sino también en cómo articularlo con procesos de sistematización, monitoreo e incluso, evaluación de procesos de CCS.

De igual forma, esta investigación es importante en la medida que ayuda a aumentar el conocimiento sobre las intervenciones, que desde el campo de la comunicación social, se están haciendo en el marco de los DHSR con adolescentes y jóvenes. El conocer cómo La Estrategia generó o no reflexión, diálogo y debate en torno a la VBG permitirá directamente que se reformulen o reconfiguren aspectos alrededor de la misma con el fin de conseguir mejores resultados; así como, indirectamente, servirá de referente para futuras intervenciones.

A nivel metodológico, la investigación es relevante porque sería una de las pocas, que a nivel nacional utiliza una técnica participativa de evaluación como técnica de recolección de información: El Cambio Más Significativo. De igual forma, son pocas las investigaciones alrededor de estrategias de comunicación que utilicen metodológicamente la teoría fundamentada, tal y como se pretende en este estudio. En la revisión de la literatura se muestra que la mayoría de las evaluaciones son de carácter cuantitativo y/o mixto; con estudios longitudinales y el uso de técnicas cualitativas tradicionales. Incluso, análisis realizados alrededor de experiencias antecedentes de esta estrategia (Puntos de Encuentro y Soul City) sugieren precisamente trabajar más con técnicas cualitativas tanto tradicionales pero sobre todo aquellas que sean más participativas. En este sentido, metodológicamente se recorre un camino poco

transitado y se abre la posibilidad de que otras investigaciones se realicen con una metodología similar, de acuerdo a los resultados arrojados por este estudio.

3. Revisión de la Literatura

3.1. Adolescencia y Violencia Basada en Género: Investigaciones y Experiencias

La revisión de la literatura desde las pretensiones de esta investigación, pasa por un hacer un recorrido en torno a cómo se ha venido conceptualizando y por tanto, trabajando con adolescentes y jóvenes. Así mismo, implica mostrar esta misma dinámica en torno a lo que se ha configurado como Violencia Basada en Género (VBG). Tales referentes a su vez confluyen, no sólo para mostrar cómo se presenta esta problemática en adolescentes y jóvenes, sino principalmente para analizar el trabajo que, desde la comunicación, se ha venido haciendo en torno a la misma. Es esta revisión lo que posibilitan ubicar la investigación y justificarla, tal como se hizo, en el campo de estudio; así como nos brindar luces al momento de análisis de la información.

3.1.1 Miradas sobre adolescentes: más allá del adolecer y lo problemático

“Nacimos por decirlo así dos veces: una para existir y otra para vivir. Una para la especie y otra para el sexo” es la expresión de J.J Rousseau en su libro Emilio para hacer referencia a la adolescencia, la cual entiende como un segundo nacimiento; como una etapa de transición entre el niño y el adulto. Es esta idea de la adolescencia como etapa de transición es la que más se ha popularizado. Sin embargo, tal idea ha tenido diversas de miradas desde que empezó a estudiarse de manera formal en el siglo XX.

Una de ellas es la mirada biológica que se le daba a la misma; es decir, se entendía la adolescencia como una etapa inherente al desarrollo de todos los humanos, la cual arranca desde los cambios físicos de la pubertad³. Bajo esta mirada, algunos autores plantean que la adolescencia implica el duelo o la pérdida de aquello que se tuvo en la infancia: “la pérdida del cuerpo infantil, de la identidad infantil y de los padres de la infancia.” (Aguirre Baztán, Á, 1994, pág. 12) En este sentido, es como también se asume una “universalización de la adolescencia”, ya que se establece que el comportamiento de un adolescente responde a una serie de rasgos diversos que sólo varían a medida que aumenta la edad; esto independiente del contexto, la cultura, la historia, entre otros. Así, esta mirada lo que hace es homogeneizar las características de la adolescencia; naturalizar sus dinámicas; y entenderla bajo la tensión de muerte y nacimiento, de dificultades y rebeldías.

Ante la postura naturalista, surge entonces una mirada más amplia la cual plantea que la adolescencia, más que una determinación biológica, es una construcción cultural. Esta mirada se sustentó en estudios etnográficos como los realizados Mead y Malinowski, los cuales permitieron comparar las diferencias de cómo se asume la adolescencia entre una cultura u otra⁴. Así, se complejiza y enriquece los estudios porque inserta al sujeto en un entramado de relaciones con el contexto. Sin embargo, pecó en su momento por extremista: “frente al determinismo biológico de Freud y Hall, parece que Mead y otros apuestan por una suerte de determinismo cultural del

³ Hall y Freud fueron uno de los exponentes de tal postura. Para Freud, la sexualidad se alza como uno de los rasgos distintivos de la adolescencia, de esa etapa de transición; se pasa a una sexualidad genital y a la búsqueda de un objeto de deseo.

⁴ Mead comparó los jóvenes de la cultura occidental con los jóvenes samoanos y notó que hay diferencias en la forma como se asume, e incluso en la edad en la que empieza la adolescencia. Incluso, en algunas culturales se hace todo un proceso de ritualización de ese paso de niño a adulto, el cual no es necesariamente traumático.

contexto normativo social que nos envuelve, ya que hasta el fenómeno biológico de la pubertad tiene una interpretación diferente en cada cultura” (Aguirre Baztán, Á, 1994, pág. 15)

En adelante, se ha venido asumiendo la adolescencia entre la balanza de darle prevalencia a lo biológico y/o a lo cultural, pero ciertamente evitando el extremismo de alguna de las dos miradas. Es esta dinámica la que ha caracterizado a los estudios intentan explicar la adolescencia a través de la determinación de fases⁵. Ahora bien, otras posturas más que moverse en una dinámica de balanza, por decirlo de alguna forma, han intentado articular tanto una postura como la otra de manera integral, como es el caso del “Modelo Ecológico” desarrollado principalmente por Bronfenbrenner.

Este modelo intenta conjugar tanto aspectos biológicos como culturales; en palabras del autor “es un intento de integración teórica para el estudio sistemático del desarrollo humano en su contexto humano.” (Bronfenbrenner, U, 2002, pág. 39) Así, la adolescencia no sólo debe ser vista desde lo biológico en relación con la pubertad, sino articulada al contexto de desarrollo familiar, social, histórico y político; en conclusión en la interacción de diversos sistemas. En este sentido es que Bronfenbrenner nos habla de la interrelación de microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema para hacer referencia a roles, relaciones interpersonales, relaciones entre instituciones, cultura entre otros.

⁵ Remitirse a autores como Gessel y Erickson. El primero plantea una serie de fases lineales para entender la adolescencia, primando lo biológico. Para el segundo, las fases son transversales y desde la primacía de lo cultural, la adolescencia no es la única etapa de crisis del ser humano. (Aguirre Baztán, Á, 1994, pág. 21)

Bajo la mirada ecológica, la adolescencia entonces es concebida como etapa de transición pero no necesariamente tormentosa y única. Se asume que todo el desarrollo humano está sujeto a constantes cambios y transiciones, lo que le quita de alguna manera, la mirada exclusivamente problemática que se le había dado a esta etapa de desarrollo. De igual forma se rompe con la homogenización característica de las posturas biologicistas o naturalistas, así como la relatividad absoluta del determinismo cultural.

A la par de las miradas anteriormente mencionadas se han venido tejiendo diversos discursos en torno a lo que implica el ser adolescente y el cómo trabajar con este grupo. Así vemos entonces que entre las representaciones más generalizadas está la del adolescente problemático, en riesgo, que debe ser educado y vigilado; incluso se habla de la medicalización o patologización de la niñez y la adolescencia, que se da cuando estos y estas no responden a los parámetros de “normalidad” contruidos socialmente. (Punta Rodulfo, M, s.f, pág. 6). El adolescente y joven se asumen como objeto de estudio y de control; sin participación.

A nivel de proyectos de intervención y políticas públicas alrededor de la adolescencia y la juventud, y más específicamente en torno a los derechos sexuales y reproductivos, estos se han inclinado por la “patologización”, en palabras de la Organización Panamericana de la Salud: “Los legisladores, planificadores de programas y la sociedad adulta con frecuencia asocian la adolescencia y la juventud con una edad problemática. Los términos como “delincuencia adolescente”, “violencia juvenil” y “problemas juveniles” conducen a una imagen negativa de

este grupo de edad. Los programas suelen limitarse a tratar “el embarazo adolescente” y promover la abstinencia y el uso del condón”. (Maddaleno, M & Shutt-Aine, J, 2003, pág. 6)

Contrario a lo anterior, La Organización Panamericana de la Salud propone un nuevo marco conceptual para entender la juventud y la adolescencia, así como para emprender programas de intervención. Partiendo del establecimiento etario de la misma como el periodo comprendido entre los 10 a los 19 años, y la juventud como la comprendida entre los 15 y los 24 años de edad. Plantea que hay que pasar de la verticalidad o la consideración de los y las mismas como receptores, a participantes activos. De igual forma los proyectos de intervención en salud sexual y reproductiva deben pasar de un enfoque de problema a “un enfoque centrado en el desarrollo humano dentro del contexto de la familia, la cultura y el medioambiente.” (Maddaleno, M & Shutt-Aine, J, 2003, pág. 21); Marco ligado a los planteamientos del enfoque ecológico mencionado en líneas anteriores.

Así la adolescencia es una etapa vital en vista de que en esta se da todo un proceso de configuración del sujeto. Tales cambios son diversos y se viven de manera distinta bajo la mirada ecológica, ya que influyen factores familiares, sociales, culturales, medio ambientales. (Coleman, J. C & Hendry, L.B, 2003, pág. 59) En esta etapa de configuración del sujeto también se configuran las relaciones de género: “En nuestra cultura, las condiciones para el desarrollo de los varones y mujeres adolescentes es diferente. Son sometidos a diversos sistemas de restricciones, normas y expectativas de rol” (Krauskopf, D, 2007, pág. 45). La consolidación de relaciones inequitativas de género durante la adolescencia y la juventud, es un factor que influye en sus

relaciones en la vida adulta. Sobre todo en la vida de pareja, la cual tiende a convertirse en un escenario de recrudecimiento de la violencia. En este sentido, es en la adolescencia y la juventud cuando se puede ratificar lo socialmente construido o configurar nuevas apuestas en torno al género para prevenir las relaciones violentas.

3.1.2 Apuntes en torno a la Violencia Basada en Género

Las relaciones desiguales, estratificadas y/o jerarquizadas en torno al género a lo largo de nuestra historia, ha configurado social y culturalmente la Violencia Basada en Género (VBG). Sin embargo, su “existencia” como problemática social, surge precisamente una vez que empieza a estudiarse de manera formal hasta convertirse en una categoría moderna. Esta surge de la articulación entonces de las realidades sociales con el desarrollo de los movimientos feministas, los estudios de género y lo normativo (Programa Integral Contra Violencia de Género, 2010).

Desde lo legislativo y/o normativo, inicialmente la VBG o más específicamente la Violencia Contra la Mujer, sólo fue reconocida a nivel intrafamiliar o doméstico⁶. Es sólo durante la Conferencia Mundial Sobre la Mujer en Nairobi (1985), que se amplían las manifestaciones de violencia más allá de la doméstica y en el marco, incluso, de los conflictos armados. Sin embargo, el interés de los movimientos feministas era que tal problemática se reconociera como

⁶ Bajo esta línea se construyó el documento sobre La Eliminación De Todas Las Formas De Discriminación Contra La Mujer (CEDAW 1979); uno de los primeros instrumentos más poderosos de los movimientos feministas (Angulo; C & Luque, J.M, 2008). También se realizó la II Conferencia Mundial Sobre La Mujer de Copenhague (1980) en la que por primera vez, se habla explícitamente de violencia contra la mujer y las niñas pero, aún desde el ámbito doméstico

una vulneración de derechos humanos. Es precisamente en La Conferencia Mundial de Derechos Humanos en Viena (1993), donde se logra tal cometido y se “plantea a nivel normativo el inicio del reconocimiento de la VBG como una prioridad en la agenda de la eliminación de la discriminación contra las mujeres y el logro de la igualdad”. (Programa Integral Contra Violencia de Género, 2010, pág. 23) Esto permitió potenciar la inclusión de la dimensión de género en proyectos, instituciones y políticas públicas. Así como definir dentro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) la promoción de la igualdad de sexos y la autonomía de la mujer desde la enseñanza escolar.

Para el caso colombiano, es sólo hasta el 2008 cuando por primera vez se promulga la Ley 1257 que reconoce explícita y ampliamente la Violencia Contra la Mujer como un problema de derechos humanos y se extiende la actuación de estado: “Por violencia contra la mujer se entiende cualquier acción u omisión, que le cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico⁷, económico o patrimonial por su condición de mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, bien sea que se presente en el ámbito público o en el privado” (Ley 1257 de 2008)

Desde lo teórico, diversos han sido los enfoques que se le ha dado a esta vulneración de derechos humanos. Según el “Estudio sobre tolerancia social e institucional a la violencia basada en género” (2010) a finales del siglo XX los análisis en torno a la violencia contra la mujer giraban

⁷ La violencia física tiene como escenario de poder, ejercicio y vulneración el cuerpo. Es todo acto y/o conducta que cause daño, sufrimiento y/o riesgo físico y por tanto, atente contra la integridad corporal. La psicológica se caracteriza porque todos los actos y/o conductas buscan infligir dolor mental o emocional. La violencia sexual implica todo acto y/o comportamiento de tipo sexual no consentido; esta también se utiliza como estrategia de guerra no sólo por parte de los grupos armados ilegales sino incluso, por la Fuerzas Militares del Estado, según El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2007) y El Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer (CLADEM, 2007).

sobre 4 argumentos: 1. problemática de carácter individual 2. Causada por momentos de ira o exaltación temporal 3. Asociada con las historias personales vividas 4. Construida socialmente.

De igual manera resaltan que tales posturas se centraban mucho en la violencia intrafamiliar. Para el caso de aquellas que miraban las relaciones de pareja y la violencia de corte sexual, las explicaciones más prevalecientes eran de corte individual y psicopatológico, lo cual “conlleva el peligro de quitar la parte política a lo personal” (2009, pág. 56)

En el mismo estudio referenciado, se menciona que es después del siglo XX, con la complejización de los estudios de género, como surgen los enfoques multi causales y ecológicos. Estos últimos, más que causalidad, apelan a lo complejo, a lo multidimensional de la problemática⁸. En esta línea es Lori Heise en 1998 plantea el “Modelo Ecológico Feminista Integrado” para comprender puntualmente la violencia contra la mujer; este último ha sido trabajado como marco conceptual y metodológico para el modelo de Ruta Crítica de la Organización Panamericana de la Salud en torno a la Violencia Basada en Género.

En este modelo, a nivel de la individualidad, lo que se enfoca son las historias personales y como muchas veces estas son tomadas para naturalizar y justificar la violencia. A nivel de microsistema centra su mirada entonces en cómo se dan las agresiones en los entornos más cercanos; es decir, en las relaciones de pareja y la familia. A nivel de exosistema lo que se mira son los factores estructurales asociados lo socio económico, la separación entre lo público y lo privado y los

⁸ El modelo ecológico de Bronfenbrenner, mencionado también para el caso de trabajo con adolescentes y jóvenes, también se ha adaptado para el trabajo de VBG. Este modelo se caracteriza por comprender el desarrollo humano desde la dinámica que se da entre individuo y entorno, a través de diversos sistemas a saber: microsistema, asociado a las relaciones interpersonales; las más cercanas (cara-cara); mesosistema, o la interrelación de los diversos microsistemas como la familia, grupo de pares y escuela; exosistema, referente al ámbito comunitario; y macrosistema, asociado al contexto cultural e ideológico

comportamientos asumidos en búsqueda de la afirmación del grupo de pares. A nivel de macrosistema, lo que se enfoca son las características patriarcales y la aceptación social de la violencia. (Programa Integral Contra Violencia de Género, 2010)

3.1.2.1 ¿Violencia Basada en Género o Violencia Contra la Mujer?

Tal como se ha referenciado en líneas anteriores, la denominación de Violencia Contra la Mujer es la que ha tendido a primar en el discurso de las investigaciones, los movimientos sociales y la normatividad; incluso, esta se utiliza indistintamente con la denominación de Violencia Basada en Género. Sin embargo, algunos autores plantean que es necesario hacer ciertas distinciones entre una y otra. Una de estas es que se considera que el término de VBG es más amplio, en la medida en que la categoría género es tomada para incluir tanto hombres y mujeres, así como las relaciones de poder que históricamente se han construido entre los mismos: “La VBG es una práctica social mediada por la relaciones entre los géneros que se constituye y materializa en formas de ejercicio de poder” (López López, G; Padilla, F.J & Ramírez Rodríguez, 2009, pág. 112).

Tal inclusión tanto de mujeres como hombres permite desnaturalizar a estos últimos como victimarios para ubicar la masculinidad también como una construcción. El énfasis que se hace en igualar la VBG como Violencia Contra la Mujer, más bien viene a considerarse, desde estas posturas como “una discriminación positiva” (Luna, L, 2007.) y/o “explicación restrictiva” en vista de que “obedece a la cruda realidad de que los cuerpos y las conductas de las mujeres son

señaladas, controladas, apropiadas, manejadas y ordenadas desde toda la estructura social”

(Castillo Vargas, E, 2008, pág. 17).

En esta línea, se hace énfasis en romper con esta mirada de oposición hombre/mujer para incluirlos, sobre todo a los jóvenes y adolescentes, como “aliados potenciales” en los proyectos de intervención (PROMUNDO, 2001) (Guedes, A, 2010). También se insiste en pasar de trabajar de escenarios homo sociales (sólo mujeres/sólo hombres) a espacios de hetero socialidad (López López, G; Padilla, F.J & Ramírez Rodríguez, 2009)

Se menciona entonces que los estudios feministas más recientes están asumiendo miradas complejas que les permitan comprender la multiplicidad de agresores y la amplia diversidad de manifestaciones de agresión “de manera que diversos mecanismos de dominación y diversos sistemas de creencias interactúan para explicar las variadas expresiones de la violencia” (Programa Integral Contra Violencia de Género, 2010, pág. 36)

Esta investigación comparte la discriminación y/o restricción positiva que se hace al igualar VBG con Violencia Contra la Mujer. Sin embargo, se retoman las posturas de la VBG por su concepción más amplia. Es decir, que nos permite centrar la mirada en el aspecto de relaciones de poder entre los géneros. Esto se considera pertinente, ya que como se verá a continuación, en las relaciones de adolescentes y jóvenes, la VBG tiene algunas variaciones; si bien es cierta que las mujeres son mayormente afectadas, la relación no es tan unidireccional como tiende a darse en las relaciones adultas.

3.1.2.2 Algunas distinciones sobre la Violencia Basada en Género en adolescentes y jóvenes: estudios y cifras.

La predominancia de estudios que giran en torno a la VBG entendida sólo como Violencia Contra la Mujer tienden a ver la problemática desde un marco adulto, en el espacio doméstico y de relaciones conyugales; de allí que algunos estudios hablen de violencia conyugal, así como de violencia intrafamiliar. Así las cosas, la pretensión de hablar de manera conjunta de adolescencia, juventud y VBG nos pone ante un camino poco y variadamente explorado. Este ha venido mostrando que las dinámicas de violencia en estos grupos no se mueven necesariamente en lo doméstico y lo conyugal; la relación de vulneración no es tan unidireccional (hombre-mujer); y no tiende a primar la violencia física tal como tiene a manifestarse en las relaciones adultas.⁹

Carrie Mulford (2008) afirma que si bien cierto que existen estadísticas sobre VBG en adolescentes y jóvenes, la investigación que examina el problema es poca o se hace desde un marco adulto. En esta línea, se han generado investigaciones sobre las relaciones de noviazgo en adolescente y jóvenes, incluso durante el proceso de citas¹⁰. Estas tienden a mostrar en general, que los actos de violencia entre mujeres y hombres adolescentes son mutuos durante el noviazgo. Ambos géneros apelan a la ira como principal motivación: la defensa, para el caso de las niñas; y la necesidad de ejercer control, para el caso de los niños. Tales resultados coinciden en diversos

⁹ Ver estudio la Encuesta Nacional de Demografía (Profamilia, 2010)

¹⁰ La revista The Health Canada (1995) define la violencia en las relaciones de noviazgo o Dating violence, como “todo ataque intencional de tipo sexual, físico o psíquico, de un miembro de la pareja contra el otro en una relación de noviazgo” (Gomez, 2007)

estudios realizados con estudiantes de secundaria norteamericanos¹¹ (Carrie M. & Peggy C. G, 2008).

En España, por ejemplo, los estudios también se han realizado en el escenario de la escuela. Los resultados muestran en general que las adolescentes rechazan más las creencias sexistas que los adolescentes. A medida que suben los grados de educación, mayor es el rechazo para ambos sexos. Para el caso de las chicas, están tienden a utilizar más la violencia de corte psicológico, mientras que los chicos victimizan a través de la violencia física. Tanto unos como otros hacen uso de la violencia verbal en sus relaciones de pareja¹² (Romero, M, 2002). En línea con lo anterior, los estudios que se han llevado a cabo desde el Instituto de la Mujer de la Universidad Complutense concluye, que para el caso de los adolescentes, la superación del sexismo y los cuestionamientos en torno a la cultura machistas son vistos por estos como una pérdida y un peligro; para el caso de las adolescentes como una ganancia (Jalón, M.J, 2005). En una investigación realizada por Virginia Sánchez Jiménez y Rosario Ortega (2008) alrededor del tema, se afirma que insultar o meterse con la pareja es el comportamiento más ejercido; seguido por el uso de críticas, los actos de destrucción de cosas de valor y las amenazas. De igual forma muestra como las chicas tienen a agredir mediante cachetadas y el partir o destrozar cosas. Tanto chicos como chicas son víctimas y victimarios. En general, la violencia psicológica es más frecuente que la física.

¹¹ Ver en las investigaciones: Giordano de la Universidad Estatal de Bowling Green, entrevistó a más de 1.300 alumnos de séptimo, noveno y grado once en Toledo, Ohio; O'Leary et al (2007) lo hicieron con más de 1200 estudiantes de secundaria en Long Island; y Capaldi et al (2008) grabaron a 10 parejas en búsqueda de agresiones psicológicas y físicas (Carrie M. & Peggy C. G, 2008)

¹² Ver la tesis de M^a Paz Toldos Romero (2002), quien desde un enfoque socio cognitivo, indaga con adolescente y jóvenes de secundaria, cuáles son los mediadores que se ponen en juego en los adolescentes ante situaciones de violencia.

Para el caso Colombiano, las investigaciones ligadas a la VBG en adolescentes y jóvenes son escasas. Desde la revisión realizada en el marco amplio de los Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos (DHSR) se encontró que priman los estudios sobre decisiones sobre la sexualidad y fecundidad¹³; seguidos de estudios sobre imaginarios y género; así como tocan tangencialmente el tema de VBG¹⁴.

En este sentido, en la revisión de la literatura realizada solamente se encontró una investigación sobre VBG y adolescencia realizada por Johana Catalina Saavedra Borda y titulada “Violencia en las relaciones de pareja en la adolescencia: Análisis desde la perspectiva de género” (2010).¹⁵ Los resultados muestran un ejercicio de violencia simbólica a través de discursos de restricción; así mismo la clasificación novios o amigos y las no claridades entre uno y otro, hacen que se utilicen como una manera de ocultar la violencia. El hablar de novios implica para ellos y ellas un asunto de propiedad afectiva que les da mayor derecho a violentar simbólicamente; Sin embargo no es

¹³ En esta línea se resalta la labor investigativa llevada a cabo por la Universidad de los Andes por el grupo de investigación Familia y Sexualidad. Ver: “Fecundidad adolescente, género y desarrollo (2007); “Relación de las actitudes personales y de la norma social con la actividad sexual de los adolescentes” (Barrera Currea, F; Sarmiento Buitrago, E & Vargas Trujillo, E, 2004); “Relaciones familiares y cogniciones románticas en la adolescencia: El papel mediador de la auto eficacia Romántica” (Barrera, F & Vargas Trujillo, E, 2005).

¹⁴ En esta línea están estudios como: “El carnaval de los desencuentros: La construcción de los derechos humanos, sexuales y reproductivos en adolescentes” (Rincón Suarez, L, 2007); “Significaciones de la sexualidad y salud reproductiva en adolescentes de Bogotá” (Pacheco Sanchez, C; Nieto Olivar, J. M; Rincón Suarez, L..., 2007); El grupo de investigación “Comunicación y Violencia” de la Universidad Santiago de Cali con sus estudios llevados “Los roles de género en adolescentes escolarizadas y la construcción de decisiones frente al embarazo” (Dominguez Cancelado, J.F, 2006-2008) e “Imaginarios sobre sexualidad y embarazo” (2006); Por su parte la Universidad Central con su grupo de investigación “Género y cultura” realizó el estudio “Arco iris: una mirada transformadora a las relaciones de género en la escuela” (1998-2004), (Muñoz Onofre, R & Suarez García, C, 2009)

¹⁵ Metodológicamente la investigación fue de corte cualitativo, realizado desde la teoría fundamentada. Los sujetos estudiados fueron tres mujeres y un hombre, quienes participaron en 5 entrevistas a profundidad; 12 hombres y 15 mujeres participantes en un taller. Todos(as) oscilaban entre los 15 a 19 años de edad y pertenecientes a la ciudad de Tunja. Las categorías de análisis de información fueron: Conflicto de celos; noviazgo-amistad; control simbólico en el exosistema (colegio); conducta sexual de los adolescentes en el noviazgo y Cualidades afectivas en el rol de novia/o.

reconocida como violencia sino como errores o simples discusiones. Por su parte, la expresión de la violencia en el exosistema se manifiesta en la tensión de lo público-privado, decente e indecente. El cuerpo termina convirtiéndose en una construcción de la pareja y la sociedad. Si bien es cierto que en los participantes no manifestaron casos graves de violencia, estos y estas no cuentan con habilidades para reconocer que ciertas experiencias que viven son manifestaciones violentas y que por tanto, hacen parte de noviazgos inequitativos.

En cuanto a datos recogidos por diversos estudios de corte estadístico, se puede mostrar de manera más general el panorama de la VBG en jóvenes y adolescentes en Colombia. La encuesta Nacional de Demografía sobre violencia conyugal realizada por Profamilia (ENDS) (2010) arrojó que la violencia física aumenta con los grupos etarios. Así, las adolescentes entre 15 a 19 años son las que presentan menores porcentajes de violencia física, pero a la vez las que menos denuncian o asisten a un centro médico en caso de ser víctimas (89.6%). La encuesta llama la atención sobre este punto y menciona que las que menos denuncian son las más jóvenes, las solteras, las que viven en el área rural y las mujeres de la Región Caribe. De igual forma presentan altos porcentajes de respuesta agresiva cuando su pareja la violenta e incluso, cuando no lo está haciendo.

Así mismo, la encuesta menciona que las adolescentes entre 15 y 19 años manifiestan en un 64.7% que sus parejas se colocan celosas; a un 33.2% se le impide contactar amigas o familiares y en un 42.2% le insiste en saber dónde está. Estos porcentajes son los más altos de todos los grupos etarios consultados. Tales estadísticas muestran, así como los estudios, que la VBG en adolescentes y jóvenes se expresa mayoritariamente en violencia de tipo psicológico/verbal. Si

bien es cierto que la mujer es la más afectada, la distinción entre víctima/victimario no es tajante porque los hombres también son objeto de agresiones. La violencia física no es tan cruda como las de las relaciones entre adultos.

3.1.3 Experiencias de intervención sobre VBG en adolescentes y jóvenes desde la comunicación

Así como se mencionó que los estudios sobre VBG en adolescentes y jóvenes son recientes y que priman investigaciones sobre fecundidad y decisiones sobre la sexualidad; en cuanto a proyectos y/o experiencias que tengan un fuerte componente de comunicación social, la realidad es muy similar. Adicionalmente, estos tienen la tendencia a no contar con procesos de sistematización y evaluación rigurosos: “Se constata la falta de información sobre evaluación de los proyectos, bien porque existe una cultura de evaluación aún limitada, o bien porque no existe una cultura de socialización de los resultados, lo cual impide, por supuesto, que se produzca la revisión de pares y la réplica” (Vega Casanova, J, 2006, pág. 57)

A pesar de las falencias previamente mencionadas, La Organización Mundial de la Salud realizó en el 2007 un estudio sobre 58 programas de intervención de salud sexual y reproductiva, incluyendo aquellos de VBG que tuvieran hombres entre sus participantes¹⁶ (Barker, G; Ricardo, C & Nascimento, M, 2007). Entre los resultados arrojados sobre las intervenciones que han sido

¹⁶ Precisamente tal estudio lo que busca es llenar un vacío en la literatura, en la cual sólo se ha hecho revisión de los programas que trabajan con mujeres

eficaces, se encuentra que esto depende de la conjugación de varios aspectos. Uno de ellos es que sean programas con una perspectiva de género de “transformación”; es decir, que buscan cuestionar las relaciones desiguales entre ambos sexos, así como generar procesos de equidad. Otro es que sean programas integrados y/o que cuenten con extensión comunitaria, movilización y campañas en medios masivos de comunicación. Los programas integrados no sólo incluyen la parte de comunicación, sino también la formación grupal y las intervenciones basadas en servicios; de allí su denominación. Esto permite entonces que se tienda a trabajar con un modelo ecológico, que pase de sólo trabajar en el individuo, al trabajo con la comunidad.¹⁷

A continuación se hace mención de las experiencias que desde o con un fuerte componente de comunicación han trabajado la problemática de VBG en adolescentes y jóvenes, en el marco de los Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos (DHSR). Se tomó la investigación de la OMS anteriormente expuesta, como uno de los documentos de referencia. Dentro de las experiencias que se muestran, se hará especial énfasis en las realizadas por: Puntos de Encuentro y Soul city. Esto porque no sólo son reconocidas mundialmente sino porque son las experiencias antecedentes de La Estrategia/objeto de análisis de esta investigación. De igual forma se mencionan, en el contexto colombiano, las experiencias que se indagaron desde la revisión de la literatura.

¹⁷ De los 58 programas de intervención estudiados, 7 corresponden a aquellos centrados en estrategias de comunicación y 21 a aquellos de corte integrados. De los primeros, 5 fueron evaluados como eficaces y 2 con resultados prometedores. De los segundos, 8 como eficaces; 5 como prometedores y 8 como imprecisos, ya que no contaban con evaluaciones claras.

3.1.3.1 Experiencias internacionales: desde Sudáfrica... hasta Norte y Sur América.

Dos experiencias que se destacan en Sudáfrica por su eficacia, y adicionalmente porque son de las pocas que han contado con la posibilidad de hacer evaluación de impacto son Soul City y Stepping Stones. Soul City, es una ONG Sur Africana que, desde 1992, viene trabajando con educación, entretenimiento y movilización social; todo esto fundamentado en diversas teorías de comunicación para el cambio social y de comportamiento con el fin de aportar a la solución de problemáticas como VIH y VBG.

Soul City cuenta con un dramatizado televisivo, programas radiales, y material de apoyo impreso dirigido a un público joven y adulto. Por su parte, Soul Buddyz es el programa de televisión dirigido a niños y niñas entre los 8 a los 12 años. Con base a este se han desarrollado grupos con jóvenes en instituciones educativas; los resultados de los mismos son presentados en un reality llamado “Buddyz on the Move”. También se han desarrollado manuales de trabajo en las escuelas con niños y niñas de séptimo grado y para padres de familia.

Soul City ha realizado diversas evaluaciones, tanto cualitativas como cuantitativas para indagar el impacto del programa. Dichas evaluaciones se han hecho tanto en el componente de productos mediáticos como de movilización. Metodológicamente se han utilizado estudios longitudinales; grupos focales; entrevistas a profundidad, entre otros, que indagan por los cambios tanto individuales, familiares y sociales alrededor de las categorías: conocimiento, empoderamiento,

auto eficacia, actitudes, diálogo interpersonal, intenciones en el comportamiento así como en las acciones.

Entre los resultados arrojados en la Evaluación de Impacto realizada por Soul City, específicamente para el tema de VBG (2001) se encontró aumento en el conocimiento y la conciencia sobre la problemática en todas aquellas personas que estuvieron expuestos a los medios de Soul City. También se afirma, que la exposición al programa, logra mantener actitudes positivas que rechacen la violencia del hombre hacia la mujer; sin embargo no se presentan cambios de actitud respecto a la violencia sexual. La creciente comunicación interpersonal a su vez, arrojó cambios en la conciencia, las actitudes, las intenciones y las prácticas alrededor de las relaciones inadecuadas en la familia, la vecindad y el grupo de amigos. Sobre la auto-eficacia, se mostraron resultados que han permitido tanto a mujeres como hombres, tomar decisiones sobre su salud sexual; así como asumir mayor conciencia de la importancia de la equidad de género.

Stepping Stones¹⁸ es un programa también ejecutado en Sudáfrica, cuyo objetivo principal es alrededor del trabajo sobre el VIH. Sin embargo, el tema de Violencia Basada en Género y equidad fue trabajado y considerado vital para la reducción, no sólo de esta problemática, sino de la que principalmente manejan: el VIH. Este programa de corte integrador, en palabras del estudio de la OMS previamente citado, consistió en procesos de formación grupal con jóvenes y adultos(as). Así mismo en procesos comunitarios de sensibilización de líderes tradicionales y locales. Se dio mucha importancia al uso de estrategias participativas, juegos de roles y dramatizados. (Barker, G; Ricardo, C & Nascimento, M, 2007) Al contrario de la gran capacidad

¹⁸ Algunos de los componentes del mismo han sido replicados en América Latina.

mediática de Soul City, este programa se concentró más en la comunicación interpersonal bajo la figura de formación grupal y capacitación de líderes en comunidades rurales.

El mismo programa realizó una evaluación de impacto desde un estudio pre y post test. También hizo uso de técnicas cualitativas tales como grupos focales y entrevistas individuales. Entre los resultados se encontró mayor comunicación en las relaciones entre hombres y mujeres, y más conciencia de la violencia contra la mujer como algo no aceptable (Barker, G; Ricardo, C & Nascimento, M, 2007). De igual forma, la disminución de la proporción de hombres que informaron sobre el uso de violencia contra su pareja; y la disminución de otras relaciones alternas a la conyugal (Jewkes, R; Nduna, M & Levin, J, 2007)

Ahora bien, pasando a Estados Unidos y Canadá, se puede decir que hay variedad de programas que, desde la comunicación social o con un fuerte componente de esta, han trabajado la problemática de VBG con adolescentes y jóvenes. La investigación mencionada previamente de la OMS destaca entre estos el Programa “Safe Dates”; una intervención desarrollada por la Universidad de Carolina del Norte para la prevención primaria y secundaria de la violencia en el noviazgo adolescente.

Los objetivos del mismo incluyeron el cambio de normas relacionadas con la violencia de pareja, la disminución de los estereotipos de género, la mejora en el manejo de conflictos, así como la motivación para buscar ayuda en los servicios de violencia en el noviazgo. Los procesos de intervención se realizaron en las escuelas con estudiantes de 8 y 9 grado; quienes participaban en

obras de teatro, diez sesiones de estudio, concurso de carteles, entre otros. Durante las evaluaciones pre y post test realizadas al mes, se encontraron cambios positivos en cuanto a la prevención de la violencia de corte físico, psicológico y sexual. Un estudio realizado un año después arrojó que aumentaron los conocimientos sobre el tema, se tenía conciencia sobre las consecuencias negativas de la violencia y la importancia de manejar la ira (Foshee, V.A & Karl E. B, 2000)

Aunque no mencionados por el estudio de la OMS, en la revisión de la literatura se encontraron otras experiencias que vale la pena mencionar. Se destaca por ejemplo, RespectED, un programa adelantado por la Cruz Roja canadiense para la prevención del abuso y la violencia desde la adolescencia. Se trabajó con estudiantes de grado 9 a 12 a través de la visualización de un vídeo, hojas de trabajo, grupos de discusión, entrevistas a los padres, buzón de preguntas y cuestionarios sobre violencia en el noviazgo. La evaluación realizada a este programa se fundamentó en un estudio de pre y post test, que indagó por el aumento de los niveles de conocimiento de los participantes; los cuales en efecto, se dieron más en las mujeres adolescentes que en los hombres. Sin embargo, durante el seguimiento los resultados entre los adscritos al programa y el grupo de control fueron similares. (University of Calgary, 2002)

S.T.A.R (Southside Teens about Respect) en Chicago, Illinois fue otro programa desarrollado con el apoyo de diversas instituciones tanto escolares, como comunitarias, así como el Departamento de Salud Pública de la Universidad de Illinois. Su objetivo fue coordinar esfuerzos para prevenir la violencia en parejas adolescentes a través de los aumentos de los niveles de conocimiento

sobre la problemática, el cambio de actitudes y la promoción del liderazgo juvenil. Los estudiantes de grado 7 a 12 de diversas instituciones educativas, participaron en un plan de estudios consistente en discusiones grupales, juegos de roles, conferencias y videos. A nivel de la comunidad se utilizaron vallas con mensajes clave en contra de la violencia y se dictaron talleres en lugares de encuentro comunitario; también recibieron capacitación padres y docentes. Entre los resultados se destacan aumento en los conocimientos sobre la violencia en el noviazgo. En cuanto a los cambios de actitud, se muestra que entre más prolongada la intervención, se dan mejores resultados. (University of Calgary, 2002)

Pasando al ámbito Latino Americano, otra de las experiencias reconocidas a nivel mundial y antecedente de La Estrategia-objeto de evaluación de esta investigación es “Somos diferentes, Somos iguales”. Esta experiencia realizada por Puntos de Encuentro, una ONG feminista nicaragüense, entre 2002-2005, se fundamentó en diversas teorías de comunicación para el cambio social y de comportamiento y en el modelo ecológico. Trabajó en el marco de los derechos sexuales y reproductivos, la problemática de VIH, la Violencia Basada en Género y la anticoncepción, principalmente.

Similar a Soul City, contó con un componente de comunicación masiva expresado en la realización de una telenovela y de un programa radial denominado “Sexto sentido”. Se hizo también distribución de materiales de apoyo y se generó un proceso de construcción y/o fortalecimiento de redes locales que permitieran la formación y participación, no sólo de los y las jóvenes sino de periodistas, líderes y escuelas. Vale la pena mencionar que también se realizó una

campana multimedia con talleres regionales denominada “Necesitamos poder hablar”; así como procesos de empoderamiento en niñas de 10 a 14 años, a través del proyecto “Entre Amigas”.

Con esto lo que se pretendió fue generar aún más diálogo y debate sobre temas tabúes.

“Somos diferentes, somos iguales” es uno de los pocos programas que contaron con evaluaciones o estudios de impacto, los cuales buscaban medir “el impacto de La Estrategia en las siguientes áreas: equidad de género, reducción del estigma, personalización de la percepción de riesgo, conocimientos y uso de los servicios, comunicación interpersonal, prácticas de prevención del VIH y eficacia individual y colectiva para su prevención” (Bank, A; Ellsberg, M; Espinoza, H; Peña, R; Pulerwitz, J & Solórzano, I, 2008, pág. 6). Para ello se utilizaron instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos, primando los estudios longitudinales.

Entre los principales resultados arrojados se demuestra que la ejecución de una estrategia multimedia y de múltiples niveles promovió procesos de cambio, tanto individuales como colectivos. Se generaron actitudes positivas hacia la equidad de género, mayor comunicación en las relaciones de pareja, así como con la familia y grupo de pares. La comunicación interpersonal también permitió un aumento en la eficacia individual y colectiva o la habilidad para cambiar los comportamientos; sobre todo en las mujeres. También se reportó un aumento de conocimiento en las temáticas trabajadas y mayor percepción de riesgo ante el VIH. (Bank, A; Ellsberg, M; Espinoza, H; Peña, R; Pulerwitz, J & Solórzano, I, 2008)

Otro programa Latino Americano es el denominado “Programa H”¹⁹ realizado en Brasil. En términos del estudio de la OMS ya citado, es un programa de carácter integrado, ya que combinó la formación de grupo a través del uso de materiales audiovisuales, diversas actividades participativas, grupos de discusión; con la integración a campañas de mercadeo social y de medios de comunicación locales (Barker, G; Ricardo, C & Nascimento, M, 2007). La Evaluación se hizo a través de un estudio cuasi-experimental. Se desarrolló y aplicó una escala de equidad de género en hombres o “Gender-equitable Men Scale” para medir las actitudes en torno al género, las relaciones sexuales y la violencia. También se utilizaron técnicas cualitativas como entrevistas individuales y de pareja con jóvenes y adolescentes entre los 14 a los 25 años.

Los resultados de tal evaluación mostraron que la promoción de normas equitativas de género tanto en hombres como mujeres sí genera cambios en las actitudes de los adolescentes; incluso, los hombres pueden convertirse en constructores de relaciones más saludables. El cambio en la percepción de las relaciones de género que se dio con el programa, también está asociado a la aumento de la percepción de riesgo ante el VIH (Barker, G; Nascimento, M; Pulerwitz, J & Segundo, M, s.f).

Hasta aquí, las experiencias y/o programas de carácter integral, con un alto componente de comunicación social y una mirada ecológica de la problemática, han generado resultados eficaces y prometedores; tal como lo afirma el estudio de la OMS. La escuela se muestra como el espacio por excelencia para este tipo de intervenciones; las clases son potencializadas como espacios de

¹⁹ También se “Replicó” en México e India. Algunos de los componentes del programa fueron tenidos en cuenta en programas realizados en otros países Latino Americanos.

discusión, formación, encuentro y comunicación. En cuanto a la utilización de estrategias de comunicación, estas surgen ya sea como refuerzo de las discusiones grupales, talleres o procesos de capacitación; así como un aspecto transversal de todo el proceso. Esto permite mayor facilidad para salirse de las paredes de la escuela y pasar a procesos más amplios de movilización social e incluso, abogacía.

La mirada de género de estas experiencias ha sido de corte transformador. Esto en tanto consideran vital que la discusión en torno a las desigualdades de género y la búsqueda de relaciones equitativas son vitales; no sólo para la problemática de VBG, sino en general para otros aspectos ligados a la salud sexual y reproductiva como el VIH y la fecundidad. Es decir, los proyectos han asumido una mirada de género que no parcializa los procesos de intervención sólo para hombres o sólo para mujeres, sino para ambos. Incluso, en las evaluaciones los resultados son analizados de manera diferenciada.

En general, en las evaluaciones priman diseños de corte cuantitativo; específicamente estudios de pre-post test. Esto se da sobretodo en las mencionadas en Estados Unidos y Canadá. Para las mencionadas en Sudáfrica y América Latina, se diferencia por su tendencia a incluir la utilización de técnicas cualitativas; por lo que podríamos denominar que sus evaluaciones terminan siendo mixtas.

Sin embargo, el hecho de que las evaluaciones sean fuertemente de corte cuantitativo, limita la mirada que se le pueda estar dando a cómo los participantes están pensando los estereotipos de

género que subyacen en la problemática de violencia. Los datos numéricos de variaciones antes y después de las intervenciones, si bien son importantes, no permiten vislumbrar las dinámicas culturales y los imaginarios en torno a las relaciones de género; aspecto que es posible mediante el uso de enfoques cualitativos que ayuden a recrear, comprender y especificar las generalidades que aporta los estudios cuantitativos.

Es así como por ejemplo, a una experiencia tan ampliamente reconocida como Soul City, se le ha recomendado una mayor articulación de las metodologías cualitativas y cuantitativas con el fin de mejorar la comprensión, tanto de los resultados como de los factores contextuales que inciden o no en los cambios. De igual forma mejorar la investigación de imaginarios colectivos y basados en la comunidad; darle mayor reconocimiento a la necesidad de participación local y transformación en el contexto de la investigación evaluativa; así como otorgar mayor importancia a los procesos de aprendizaje en la evaluación. Para esto último se sugiere utilizar metodologías como “El Cambio Más Significativo” (Goldstein, S; Scheepers, E & Weiner, R, 2010).

De igual forma parece que la mirada está centrada en las evaluaciones de impacto, pero se omite el proceso. Es por ello que se afirma que “queda mucho por explorar en lo que respecta a la evaluación de los programas de comunicación. (...) la eficacia de las acciones de comunicación se enriquecería mediante el análisis de cómo ese impacto se ha gestado y desarrollado, en lugar de limitar la evaluación a “medir” el impacto” (Bank, A; Ellsberg, M; Espinoza, H; Peña, R; Pulerwitz, J & Solórzano, I, 2008).

3.1.3.2 Panorama colombiano: construyendo y recorriendo caminos

Para el caso colombiano, los proyectos de intervención desde la comunicación han estado ligados a las políticas públicas nacionales, sobre todo las educativas y en el marco de los Derechos Sexuales y Reproductivos. Recientemente se ha pasado a procesos de sólo información para establecer la relación educación-Comunicación (IEC). Una evidencia de tales relaciones es lo que se ha venido haciendo al interior del Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía (PESCC). En el marco del mismo, se ha apostado por el acompañamiento y la producción de materiales de comunicación generados a través de la participación de las comunidades educativas (Ministerio de Educación Nacional, s.f).

Esto muestra que poco a poco se viene asumiendo la comunicación como un elemento clave en las políticas y procesos educativos estatales que giran en torno a la sexualidad. Sin embargo, sería interesante mirar cómo estos procesos han venido incidiendo en el diálogo, debate y/o cambios en torno a la VBG en adolescentes y jóvenes. En la revisión de la literatura realizada no se encontraron sistematizaciones en torno a lo expuesto.

En un documento realizado por Casa de la Mujer y Ruta Pacífica de las Mujeres (2008), se denuncia la inexistencia de políticas públicas específicamente destinadas a la comunicación y la sensibilización que aporte al cambio de los imaginarios en torno al género y por supuesto a la VBG. Críticas como las anteriores, es lo que pudo haber motivado a que dentro de la Política Nacional de Salud 2007-2010 se contemplara como estrategia para la mejora de la salud sexual y reproductiva: “Desarrollar y evaluar estrategias de educación, información, comunicación y

movilización social con enfoque etnocultural para la promoción del buen trato y la prevención integral en salud a víctimas de la violencia y abuso sexual”²⁰ (2007, pág. 36) ;

A esta política se suma más concretamente, la creación de la Comisión Nacional Intersectorial para la Promoción y Garantía de los Derechos Sexuales y reproductivos, Decreto 2698 de 2010.

En este marco surge La Estrategia integral de comunicación y movilización social “Por una sexualidad con sentido”²¹, de la cual hace parte La Estrategia-objeto de análisis de esta investigación (2010)

Ahora bien, desde la revisión de literatura realizada, la academia también ha jugado un papel importante en cuanto a proyectos de intervención y la sistematización de los mismos. Acorde a las políticas públicas, se destacan las temáticas de fecundidad y decisiones sobre la sexualidad²²; tocando tangencialmente el tema de VBG con adolescentes y jóvenes. La Universidad del Norte es la que reseña más proyectos y sistematizaciones en este marco; adicionalmente desde los postulados de la CCS.

Uno de estos proyectos fue La Estrategia de edu-entretenimiento sobre temas de sexualidad, género y derechos en Malambo. El proyecto denominado “Joven Habla Joven” (Mendivil

²⁰ Sin embargo vale la pena mencionar que dentro de las metas de esta política no se encuentra la reducción de los niveles de VBG, sino de fecundidad, mortalidad materna entre otros.

²¹ Esta estrategia es encabezada por El Ministerio de Protección Social, El Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Consejería de Programas Especiales de la Presidencia de la República.

²² En el 2003, la Universidad del Norte llevó a cabo en Instituciones Educativas de Barranquilla un proyecto de investigación- acción en torno a la reducción de riesgos de embarazos no planificados en adolescentes. Las estrategias de comunicación que surgieron de manera participativa no sólo apuntaron a un aumento de información sobre anticoncepción, sino a que desde el diálogo y debate desde las concepciones culturales, se aportara a un ejercicio responsable de la sexualidad (Jiménez, E; Mosquera, M & Obregón, R, 2004)

Calderón, C & Vega Casanova, J, 2010) se caracterizó por el uso de programas radiales, dramatizados y conversatorios. La primera fase realizada en 2003 permitió la construcción de un colectivo radial; la producción de un programa denominado La Parla Directa y la realización de conversatorios con jóvenes. En la segunda fase (2004-2005) se realizó un dramatizado radial llamado “No será la primera vez”, con el fin de generar mayor reflexión alrededor de las inequidades de género. En la tercera fase (2005-2006) se pretendió ampliar el trabajo a la configuración de una estrategia de comunicación, que no sólo partiera de la identificación de imaginarios sobre sexualidad, sino que buscara la interpelación de los mismos.

Este proyecto de intervención se fundamentó en procesos de investigación formativa. También contó con un estudio de cohorte con subgrupos pertenecientes a tres instituciones educativas y se llevaron a cabo grupos focales a los tres, seis y nueve meses de la intervención. De igual forma se estudió al mismo grupo de base o colectivo, a través del análisis de los diarios de campos y un taller de memoria.

Si bien es cierto que este proyecto e investigación no tocó el tema de VBG y adolescencia, su metodología, así como los resultados arrojados en torno a cómo los chicos y chicas conciben el género, los roles, el cuerpo y los espacios, incluso la conquista, arroja algunas luces y genera cuestionamientos sobre la posible relación de tales hallazgos con la VBG. Los y las adolescentes aún siguen manejando los imaginarios de género de sus padres y abuelos. Aunque el proceso no generó cambios radicales en los comportamientos y las relaciones, por lo menos generó la discusión sobre los mismos al mostrar al género como una construcción social. De igual forma, la mirada del adolescente como sujeto activo, con voz, posibilitó la generación de mayores procesos de reflexión sobre sus propias vidas.

A manera de conclusiones de este panorama colombiano, se puede mencionar varios aspectos.

Uno de ellos es cómo las experiencias desde la academia y/o desde las políticas públicas, dan prevalencia a la temática de fecundidad y las decisiones sobre la sexualidad. La relación VBG, adolescencia y juventud no es explícita sino tocada generalmente en el marco del trabajo de los DHSR.

En este contexto, y como segundo aspecto, se puede concluir que desde la revisión de la literatura aquí realizada es en la Costa Caribe del país en donde hay mayor número proyectos y/o experiencias desde la comunicación. Esto coincide con los resultados arrojados por un estado del arte sobre la comunicación y el desarrollo en Colombia, realizado por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, La Universidad Minuto de Dios y la Santo Tomás. En este se afirma que: “en la zona norte predominan las investigaciones que se relacionan con el tema de salud en interrelación con el campo de la comunicación y el desarrollo” (Sotelo Carreño, A, 2008, pág. 8)

Como tercer aspecto, se concluye que son recientes y pocas las experiencias y/o proyectos de intervención que han venido asumiendo el reto desde una mirada más compleja de la comunicación. Tal y como se muestra en las experiencias internacionales previamente enunciadas, la comunicación debe entenderse en sentido amplio y convertirse en un elemento vital que aporte a la comprensión y transformación de la trama cultural que soporta y legitima las inequidades de género, y con ello la violencia. En otro orden de palabras, lo que se muestra es la necesidad de asumir una mirada “ecológica” y compleja de la problemática y del papel de la

comunicación en la misma; lo que rompe la idea de limitar comunicación a información; y precisamente, esos son los caminos que se intenta construir y recorrer a nivel nacional.

Un cuarto aspecto y no menos importante, es la poca sistematización de las experiencias y/o proyectos, así como las evaluaciones realizadas a las mismas. Si bien es cierto, esto coincide con las falencias mencionadas a nivel mundial, los vacíos son más profundos. En esta misma línea, el estado del arte previamente mencionado sobre comunicación y desarrollo en Colombia, precisa que:

“Un elemento que se destaca en estos trabajos es la falta de información sobre los procesos de evaluación de impacto y seguimiento de los mismos. Esto resulta imprescindible sobre todo en los trabajos de campo. ¿Cómo han sido evaluados por las comunidades beneficiarias? ¿Cuáles han sido los niveles de sostenibilidad en el tiempo? ¿Cómo ha contribuido a transformaciones sociales tangibles en el mediano y largo plazo? Son interrogantes que se mantienen y que no se hacen evidentes, ni se insinúan siquiera en la mayor parte de las investigaciones.” (Sotelo Carreño, A, 2008, pág. 10)

4. Referentes Teóricos

Si la revisión de la literatura nos permite mostrar un recorrido relacionado con adolescencia y Violencia Basada en Género, sobre todo a nivel proyectos de intervención desde la comunicación, ahora se hace pertinente la construcción de unos referentes teóricos; referentes, porque más que un marco que limite el análisis de los datos para amordarlos a una teoría, lo que se hace es desde la teoría, desarrollar algunos elementos pertinentes a las realidades que se analizan. Así las cosas, desde la postura de la investigación cualitativa que se asume en este trabajo, lo que se da es una interrelación entre la conceptualización y el análisis de las realidades.

Es en esta interrelación que se considera apropiado trabajar en los referentes teóricos dos aspectos clave. El primer referente que se trabajará es la Comunicación para el Cambio Social (CCS), partiendo de sus antecedentes, para luego puntualizar en las categorías principales que nos convocan: diálogo, debate y reflexión. El segundo referente es género como categoría de análisis y con él la perspectiva de género, la cual transversaliza la mirada que se le da a la investigación.

4.1 Comunicación Para el Cambio Social (CCS)

Este enfoque se ha ido poco a poco consolidando a través de la preocupación por comprender la comunicación más allá de la transmisión de información o del uso de los modelos difusionistas, para aportar a la movilización social. La CCS se ha enriquecido de aportes pedagógicos como los planteados por Paulo Freire; de la relación comunicación-educación pensada por Mario Kaplún; de los estudios culturales y de mediaciones de Jesús Martín Barbero; de los aportes acerca de comunicación ciudadana de Clemencia Rodríguez y los estudios de Rosa María Alfaro; de la articulación de las prácticas comunitarias con las teorizaciones sobre comunicación participativa llevadas a cabo por Gumucio, así como de los planteamientos de muchos otros teóricos que le han apostado a la visión de una comunicación más amplia.

A continuación se profundiza sobre lo que se entiende por Comunicación Para el Cambio social. Se hace referencia al devenir de la misma como una forma de entender el por qué de sus planteamientos para después, incluso, hablar de los caminos que aún tiene por recorrer. Y uno de estos es precisamente la conceptualización de diálogo, debate y reflexión. Sobre tales categorías entonces se hace también unos aportes teóricos; aclarando que no es interés de esta investigación resolverlas, sino dar algunas luces que nos permitan cumplir con los objetivos del estudio en relación con el análisis de los datos.

4.1.1 Devenir de la comunicación para el desarrollo como antecedentes de la Comunicación Para el Cambio Social.

4.1.1.1 Paradigma dominante: desde lo informacional y lo individual

Después de la Segunda Guerra Mundial, surge un interés por dar respuesta y/o buscar soluciones para la reducción de la situación de pobreza de los contextos latino americano, asiáticos y africanos. Se genera entonces la inquietud por el “desarrollo” de tales contextos, en la medida en que estos asumieran procesos de modernización, progreso, democratización, industrialización y tecnología. El desarrollo termina siendo una concepción exógena y sinónima de las condiciones de los países avanzados. En palabras de Arturo Escobar, “(...) era concebido como el proceso de transición de una situación a otra. Esta noción confería a los procesos de acumulación y desarrollo una carácter progresivo, ordenado y estable (...)” (1993, pág. 83)

En este orden de ideas, la cultura se convierte en un obstáculo para el desarrollo y por tanto, debe ser transformada a la medida de los requerimientos y miradas de los países desarrollados. Las creencias, las tradiciones, los imaginarios, las prácticas son subestimadas como formas de entender el mundo y manifestación de la falta de información: “La premisa principal es que la información y el conocimiento per se generan desarrollo, mientras que la cultura y las tradiciones locales constituyen barreras” (Gumucio-Dagron, A; Tufte, T & Consorcio de comunicación para el cambio social, 2008, pág. 18)

Así, este paradigma dominante se caracterizó por privilegiar la trasmisión de información y la

persuasión como forma de generar cambios individuales; cuya sumatoria daría como resultado el cambio social. En este marco se destaca el modelo matemático de Shannon y Weaver y el Modelo de Difusión de Innovaciones planteado Everett Rogers; así como la Teoría de Acción Razonada de Fishbein & Ajzen (1975) y la Teoría del Aprendizaje Social Cognitivo de Bandura (1986)²³. Estas últimas, se fundamentan en una visión racional y lineal, la cual omite la emocionalidad, e incluso las relaciones de poder en las que están insertos los sujetos (Airhihenbuwa, C & Obregón, R, 2000).

Siguiendo con tal marco, Silvio Waisbord en su texto “Family Tree of theories methodologies and strategies in development communication” (2001) hace mención de otras posturas y estrategias:

- El Mercadeo Social, la cual extrapoló los conocimientos en cuanto a mercadeo y publicidad para lograr objetivos de desarrollo social desde la persuasión.²⁴
- La promoción y educación en salud, que en sus inicios, centraba su objetivo en lograr la adopción de comportamientos saludables. Así, los factores estructurales y contextuales, y por tanto, la salud como un problema político se difuminaban.
- El Edu-Entretenimiento, resultado de la articulación entre educación y entretenimiento: esta surge soportada en teorías como la de Albert Bandura. Thomas Tufte (2004), menciona que sólo en sus inicios, estuvo fuertemente ligada al mercadeo social y a la generación de cambio individual porque posteriormente ha sido utilizada en procesos dialógicos y más recientemente

²³ Respectivamente, la primera teoría se caracteriza por darle primacía a la predicción de conductas individuales y las decisiones racionales; la segunda en entender la conducta como resultado de la relación cognición-conducta-ambiente-fisiología y en cómo los cambios de esta se pueden dar desde la imitación de roles y la forma en que los individuos perciben la adopción de un comportamiento (Airhihenbuwa, C & Obregón, R, 2000)

²⁴ La segmentación de audiencia; el mapeo de grupos; la integración con iniciativas comunitarias y la importancia de líderes que soporten los procesos que se han dado en el devenir de este enfoque, resultan para Waisbord, lecciones interesantes en las experiencias que han trabajado con el mismo.

en la denominada Comunicación Para el Cambio Social²⁵.

En relación a lo anteriormente expuesto, podría mencionarse el texto “Comunicación para El Desarrollo en América Latina: un recuento de medio siglo” (2005), en el que Luis Ramiro Beltrán realiza una clasificación sobre la relación que se da entre comunicación y desarrollo en el marco del paradigma dominante a saber: Comunicación de apoyo al desarrollo y comunicación de desarrollo. Tal clasificación lo que pretende mostrar es precisamente como las organizaciones internacionales determinaban los objetivos y las metas de cambio que consideraban pertinentes. La comunicación termina asumiendo un uso instrumental que omite a los otros y otras, a las comunidades completas, como interlocutores y decisores de la misma idea de desarrollo. La participación, por tanto, no es un aspecto central ni mucho menos vital desde las posturas que se cobijan en el paradigma dominante.

The United Nations Programme on HIV/AIDS (UNAIDS) al referirse al uso que se le venía dando a la comunicación desde este paradigma, llama la atención sobre “la relación simple, lineal entre conocimiento individual y acción que no toma en cuenta las diferencias entre los contextos políticos, socio-económicos y culturales que prevalecen en las regiones” (Deane, J, 2001, pág. 42). Este elemento de omisión de la diferencia o de considerarla como obstáculo, lleva también a que se asumiera posturas patriarcales y etnocentristas. Arturo Escobar menciona así que bajo esta postura “las poblaciones indígenas tenían que ser “modernizadas” (...) y no solamente habían vuelto invisible a la mujer en su rol como productora, sino que además tendían a perpetuar la subordinación” (1993, pág. 92)

²⁵ Ver en la revisión de la literatura el caso de Soul City, Sudáfrica y Puntos de Encuentro en Nicaragua

En esta misma línea y desde la perspectiva de género, hasta antes de los 70, en correspondencia la primera ola del feminismo y el poco desarrollo teórico en torno al género, la mujer será vista como beneficiaria pasiva de los proyectos. Lo que se hacía era propender por atender las necesidades de estas en sus roles como madres y esposas, privilegiando así su rol reproductivo. Este enfoque de “bienestar” como lo denomina Caroline Moser se enfatizaba en el asistencialismo y en las teorías de modernización; es decir, en igualar el desarrollo con el crecimiento económico y técnico (Murguialday, 2005).

4.1.1.2 Del paradigma de la dependencia hacia una postura alternativa: una apuesta por el diálogo y lo social.

Con todos los procesos independentistas en los 60, la teoría de la dependencia se configura como respuesta contraria a las ideas de modernización, planteando que el subdesarrollo es un problema político y estructural, asociado a las grandes desigualdades entre los países. Sin embargo, esta postura se limitaba a factores externos. Tal crítica, resultado de diversos debates, fue lo que permitió ampliar la mirada y se considerara la inclusión de aquellos factores internos que influyen en el “desarrollo”. Así, surge una postura alternativa en la cual, la idea de desarrollo, debía ser entonces una discusión endógena; determinada por la propia gente y no impuesta de manera externa. La participación, el diálogo y la construcción colectiva; tanto como el reconocimiento de lo cultura como elemento vital y que debe ser respetado, se abren paso.

En este marco, primaron las experiencias comunitarias intentaron articular la comunicación con el desarrollo. Por ello es que Luís Ramiro Beltrán (2005) afirma que “durante casi 45 años Latinoamérica (...) empezó a utilizar la comunicación para el desarrollo mucho antes de que se hubieran propuesto teorías para ello e incluso cuando la denominación misma no existía”²⁶. La teorizaciones alrededor de tales experiencias y de la articulación entre desarrollo y comunicación se dieron de manera posterior y han sido tan diversas como sus denominaciones (comunicación alternativa, comunicación popular, comunicación horizontal, comunicación participativa...).

Se resaltan por ejemplo los aportes realizados a partir de la relación comunicación-educación pensada por Mario Kaplún; de los estudios culturales y de mediaciones de Jesús Martín Barbero; los aportes de Rosa María Alfaro sobre comunicación ciudadana; la articulación de las prácticas comunitarias con las teorizaciones sobre comunicación participativa llevadas a cabo por Gumucio, así como de los planteamientos de otros muchos otros teóricos que le han apostado a la visión de una comunicación más amplia.²⁷

Si hay algo que distingue esta postura es que la comunicación es entendida como diálogo y no como sólo información. Uno de los primeros en establecer tal distinción en Latino América fue en 1978, Antonio Pasquali en su libro “Comprender la comunicación” en el cual afirma que “la comunicación está ontológicamente emparentada con comunidad. Mientras que la información

²⁶ El texto *Haciendo Olas* de Alfonso Gumucio, es precisamente una recopilación y reconocimiento a esas experiencias, que sin ninguna teorización, surgieron gracias a la participación de las comunidades. (2001)

²⁷ Ver también a Luís Ramiro Beltrán, Juan Díaz Bordenave, Rafael Roncagliolo, Fernando Reyes Matta, entre otros. La lista es amplia y no se agota en los autores mencionados. También es importante remitirse a las pocas experiencias sistematizadas pero que son vitales porque precisamente, como se mencionó en el texto, la práctica antecedió a las teorizaciones.

tiende a generar más verticalidad que igualdad (...) más ordenes que diálogo” (pág. 60) De igual manera, Paulo Freire es uno de los mayores referentes en esta línea²⁸. Este planteó una ruptura con las relaciones verticales y la “educación bancaria”; para dar paso a relaciones de horizontales, de interlocución que posibilitaran pensar-se en relación con los otros(as).

Así las cosas, la relación comunicación y desarrollo bajo el paradigma alternativo, se caracteriza entonces por darle centralidad al diálogo y los cambios que se buscan son de corte colectivo, social y no individual²⁹. Aquí la relación se invierte, en la medida en que se considera que los cambios sociales lleven a los individuales; centrándose la atención en el colectivo. La participación, por tanto es un elemento indispensable donde es la comunidad la que se convierte gestora, autora y protagonista de la transformación.

Bajo este paradigma, lo cultural pasa a no ser considerado un obstáculo para convertirse en el escenario ideal de transformación. El etnocentrismo, así como las posturas patriarcales empiezan a resquebrajarse.³⁰ De igual forma, La comunicación es entendida como proceso y no como

²⁸ Sobre este no profundizaremos aquí, sino más adelante para hablar puntualmente sobre qué se entenderá por diálogo

²⁹ Silvio Waisbord menciona que estrategias como la abogacía y la movilización social toman fuerza bajo este paradigma, dándole predominancia precisamente a la generación de cambios desde lo colectivo. (“Family Tree of theories methodologies and strategies in development communication”, 2001)

³⁰ Se puede mencionar por ejemplo, La Estrategia Mujer en Desarrollo (MED) a partir de los años 70. La cual fue en su crítica porque la vinculación de la mujer se dio en torno a los roles considerados femeninos y lo productivo. “La principal falencia del enfoque MED es que se concentra principalmente en la categoría “mujeres” de manera aislada. Esto pasa por alto el problema de las relaciones de las mujeres con los hombres (...) lo que lleva ineludiblemente a un tema más delicado, asociado con la controvertida cuestión de la participación de las mujeres: el poder y el control.” (Vargas-Lundius, R, 2007, pág. 110). Tales críticas desembocaron en La Estrategia Género En Desarrollo (GED/GYD) A finales de los ochenta y principio de los noventa, gracias a los estudios y la deconstrucción de la categoría género y su relación con otros variables. Se centra entonces la atención en las asimetrías de poder entre hombres y mujeres. Así se abre paso a procesos de comunicación que, más que información, empoderen a las mujeres en su derecho a comunicarse, a alzar su voz. Tal es el caso de experiencia de video SEWA en India (1984) en donde la asociación de mujeres trabajadores se apropió del video como forma de comunicar las problemáticas de su comunidad.

transmisión. Aprender a manejar los medios de comunicación a nivel comunitario, lo que buscan es centrarse en el proceso de empoderamiento de rescatar la palabra; de encontrarse con el otro u otra.

Sin embargo, las posturas de comunicación que se cobijan en este paradigma alternativo también han estado sujetas a diversos cambios y críticas. Rosa María Alfaro (2002) realiza un análisis a la denominada “comunicación popular”, de la cual rescata los elementos antes mencionados, pero critica el hecho de centrarse demasiado en lo social; de allí plantea la necesidad de “pasar de una comunicación popular a otra más ciudadana”. Esta transformación implica empezar a pensar una comunicación que apunta a la construcción de redes, de recreación de lo público, de articulación con las dinámicas no sólo comunitarias sino locales y nacionales, pero sin olvidar al individuo.³¹

Así mismo, Silvio Waisbord menciona entre las críticas a este paradigma el poco soporte teórico; el demasiado idealismo que a veces se maneja; centrarse en el empoderamiento para usar los medios y no alfabetizar críticamente en torno a la lectura de los mismos. De igual menciona que estas estrategias no son “funcionales” para la obtención de resultados a corto plazo y que aún se carece de métodos de evaluación e indicadores de los procesos de intervención. (2001)

³¹ En esta misma línea de tránsito, Clemencia Rodríguez es que plantea hablar de Comunicación Ciudadana: “es una iniciativa de la sociedad civil con una búsqueda principal: la de darle vida a la ciudadanía comunicando las diferentes instancias de la sociedad” (Cadavid, A, 2006)

4.1.2 Comunicación para el cambio social (CCS): una apuesta por la articulación y la complejización de los procesos de comunicación.

Las diversas posturas sobre la relación comunicación y desarrollo, pero principalmente aquellas de corte “alternativo” y/o participativo; las críticas que se hacen en torno a las mismas; así como los cambios en el contexto mundial, el desarrollo de las nuevas tecnologías y el mayor acceso a medios lleva a la necesidad de reevaluar el papel de la comunicación en los procesos de cambio social. Incluso, se evita la denominación desarrollo, en vista de toda la polémica suscitada por el término; el cual tiende a asociarse con las teorías de corte desarrollista. Cambio social, entra a convertirse en un término “neutral” en la medida en que pretende ser llenado de sentido de acuerdo a los contextos, las dinámicas, los sentires y decisiones de las comunidades.³²

Es en este sentido como desde 1997 en Bellagio, Italia, pasando por 1998 y el 2000 en Cape Town, Sudáfrica, diversos profesionales, de diversos países realizaron una serie de encuentros patrocinados por la Fundación Rockefeller, con el fin debatir la relación entre comunicación y cambio social en el siglo XXI. De estos encuentros, surge la definición de lo que recientemente se ha denominado Comunicación Para el Cambio Social (CCS):

“Un proceso de diálogo privado y público, a través del cual las gentes deciden quiénes son, qué quieren y cómo pueden obtenerlo” (Deane, J. & Grey-Felder, D., 1999). Lo que involucra “Un

³² Alfonso Gumucio considera que se puede seguir manejando la denominación de comunicación para el desarrollo, mientras este se defina claramente. Por ello, en entrevista realizada por la Revista Chasqui menciona que: “en el documento final del Congreso de Roma, donde estuvimos en 2006, se adopta nuestra definición como comunicación para el desarrollo. Cambia el nombre pero se incluye una definición muy próxima a la comunicación para el cambio social” (Ayala Marín, A, 2012) Para efectos de este documento, y en coherencia con La Estrategia-objeto de análisis se mantendrá la denominación CCS.

proceso sociocultural de diálogo, información compartida, construcción de entendimiento mutuo, acciones colectivas, y de amplificación de la voz de la gente para influir en las políticas que afectan sus vidas. Su objetivo central es empoderar a las personas a tomar medidas que les permitan efectuar positivamente su propio desarrollo según sus propias necesidades culturales y sociales.” (Cadavid, A, 2006)

En otro orden de palabras, la CCS plantea que los sujetos son los protagonistas y autores de su propio desarrollo. La construcción de tejido social y de procesos de transformación depende de ellos y ellas, y la comunicación fundamenta todo este proceso. La comunicación implica mirar-se dialogando con el otro u otra; dialogar mirándose en el otro u otra; por lo tanto construcción de lo público y de sentimientos colectivos. La comunicación y la formación se articulan en pro de la liberación de sujetos y los colectivos. Según J. Deane y Grey Felder (1999) Este enfoque está guiado por los principios de tolerancia, auto determinación, equidad, justicia social y participación activa de todos. Centra su atención en estimular el diálogo y el debate como objetivos inmediatos.

En las experiencias de CCS, los productos comunicacionales no son la prioridad. Lo que interesa es el proceso de cómo nos tomamos la palabra y nos empoderamos en nuestro derecho a la comunicación. Las relaciones entre individuos son de diálogo horizontal, de respeto por la diferencia. El conflicto se convierte en catalizador de debates y construcción de consensos a través de la palabra. La apropiación de lo simbólico es el elemento fundamental para dar paso a la transformación de individuos en ciudadanos (Pérez, 2010).

Silvio Waisbord, destaca este enfoque en la medida en que trabaja desde un modelo ecológico, el cual es el actualmente el más adecuado para trabajar diversas problemáticas, sobre todo las relacionadas a la salud.³³ (2001) Ampliando esta idea, la CCS se destaca porque pretende articular y generar cambios en los sistemas: individual; microsistema o de relaciones interpersonales más inmediatas como la familia; el exosistema o las relaciones en contextos comunitarios y la interrelación de los microsistemas; y el macrosistema ligado a la cultura, lo ideológico y lo político. Es esta mirada compleja y dinámica lo que se considera que realmente aportaría a la solución de problemáticas sociales, que desde perspectivas difusionistas y verticales, no son posibles de trabajar.³⁴

Si bien es cierto que la Comunicación Para el Cambio Social (CCS) ha permitido complejizar, articular y reconfigurar tanto las posturas del paradigma dominante y sobre todo las del alternativo, también se complejizaron los retos. En uno de los primeros informes realizados por Jeames Deane y Grey Felder en (1999) se plantean la necesidad de clarificar los términos y/o refinar el campo; desarrollar mecanismo de intercambio global de información³⁵; identificar y

³³ En los antecedentes de este trabajo se mencionó como para la problemática de VBG, el modelo ecológico desde una perspectiva feminista es el considerado más adecuado para analizar y aportar a la solución de esta problemática. La OMS y la OPS han asumido el modelo socio ecológico, como modelo de trabajo.

³⁴ De igual manera, tanto los principios de la CCS así como el enfoque socio-ecológico del mismo, implican un llamado a trabajar desde la perspectiva de género. Burkle y Reigada afirman que desde el mismo campo de la comunicación aún subyace un modelo androcéntrico y que los estudios se han concentrado en el análisis de contenido y de discursos (Reigada, 2006)

³⁵ Se destaca que, como forma de enfrentar este reto están por ejemplo, la “Iniciativa de la Comunicación” y El Consorcio de Comunicación para el Cambio Social. Dos plataformas que permiten el intercambio de conocimientos en torno a la comunicación social en distintas partes del mundo. Ha permitido sistematizar y compartir las experiencias de manera más formal, así como ir alimentando el campo de la CCS. La primera, sin embargo ha permitido mayor intercambio en la medida en que es más interactiva y cuenta con su versión en español. La segunda se destaca por ser un interesante cuerpo de conocimientos en torno a la temática. Ver <http://www.comminit.com/> y www.communicationforsocialchange.org.

desarrollar destrezas necesarias para los procesos de comunicación y seguir trabajando en la forma de medir y/o evaluar los procesos de CCS. En el 2001, Jeames Deane resalta nuevamente que, para la fecha, permanecía latente el no contar con una base académica rigurosa y perduraban debilidades para evaluar los procesos de manera efectiva (pág. 44)

Como respuesta a tales retos, principalmente los ligados a la definición del campo y la evaluación de procesos, han sido diversos los avances pero aún queda mucho por hacer; partiendo del hecho de que estos son retos en constante revisión y discusión. Respecto a la evaluación, en el camino recorrido se destaca el Modelo Integrado de Comunicación para el Cambio Social realizado por la Universidad Johns Hopkins por petición de la Fundación Rockefeller para medir procesos y resultados (Figueroa, M; Kincaid, L; Lewis, G & Rani, M, 2002). Este documento escrito en inglés, define la CCS como “Un proceso interactivo donde el diálogo comunitario y la acción colectiva trabajan juntos para producir cambio social” (pág. 5).

La evaluación de los procesos de CCS según este modelo plantea tanto indicadores de proceso como de resultado. Los indicadores de proceso están ligados a una serie de preguntas que permitan analizar cómo se están dando los pasos/procesos en la generación de dialogo y acciones colectivas. Por su parte, los indicadores de resultado de cambio social, a saber: 1. Liderazgo 2. Grado y equidad de la participación 3. Equidad de la información 4. Auto eficacia colectiva 5. Sentido de pertenencia 6. Cohesión social 7. Normas sociales. Como indicadores de cambio individual estipula: Individual: 1. Habilidades 2. Ideación (conocimiento, actitudes, riesgo

percibido, normas subjetivas, auto imagen, emoción, auto eficacia, influencia social, abogacía personal) 3. Intención 4. Comportamiento.

Sin embargo, el Modelo Integrado fue analizado y debatido posteriormente y se consideró contenía algunas deficiencias teóricas y era demasiado complejo. De igual forma que tendía a limitar la participación al entender a los sujetos en los procesos de evaluación como “partes beneficiarias y/o interesados”. Tal limitación y la necesidad de la participación es evidente ante cuestionamientos como ¿quiénes son los que deciden si se están gestando cambios? ¿Quién escuchará las voces de las personas envueltas en el cambio? ¿Quién visibilizará aquellas voces silenciadas? (Parks, Grey- Felder, & Hunt, 2005, pág. 6 traducido por la investigadora)

Teniendo en cuenta las anteriores críticas, el Consorcio de Comunicación construyó tres documentos en idioma inglés sobre Monitoreo y Evaluación Participativa (PM&E, sigla en inglés). En el documento “Communities Measure Change: A Reference Guide To Monitoring Communication For Social Change” el monitoreo y la evaluación participativa son definidos como “una manera de aprender a cambiar que implica aprender desde el cambio. Y es una manera de aprender desde el cambio que implica el cambio de quien aprende” (Byrne, A; Gray- Felder, D & Hunt, J, 2005, pág. 4 traducido por la investigadora) Esta definición plantea que el monitoreo y la evaluación adquieren el sentido de mirar-se tanto en el proceso como en los resultados; y que tal mirada a su vez impulse los procesos de transformación en los y las participantes.

Desde tal postura, los indicadores se vuelven flexibles; incluso se menciona que estos no necesariamente deben ser predeterminados, sino que surgen del proceso de participación. Es así como en el documento “Who measures change? an introduction to participatory Monitoring and Evaluation of communication for social change” se afirma que “el argumento central de este informe es que los indicadores deben ser desarrollados a través de un proceso de diálogo y negociación con las partes interesadas sobre el terreno” (Parks, Grey- Felder, & Hunt, 2005, pág. 18 traducido por la investigadora).³⁶

Si bien es cierto que se han recorrido caminos hacia la definición de procesos de evaluación de la CCS; no deja de ser este un reto. Sobre todo cuando no es un reto aislado sino que está ligado a otros más. Así, la clarificación de conceptos, la refinación del campo y la necesidad de generar discusiones para dar mayor soporte teórico a este enfoque, es uno de los retos que a su vez esta co-implicado con los procesos de evaluación. La construcción de caminos por tanto, entre uno y otro, aportará a una mayor complejidad e integralidad de la Comunicación Para el Cambio Social y por tanto, de los procesos comunitarios que desde esta se emprenden. En este sentido es que se enmarca la necesidad de re-pensar conceptos clave, específicamente en esta investigación, como lo son: reflexión, diálogo y debate.

³⁶Este documento contempla una serie de metodologías, indicadores y preguntas clave que podrían ayudar en las iniciativas de CCS. Entre estas menciona El Cambio Más Significativo; Monitoreo y evaluación de redes; medición de CCS, entre otros. Para ampliar cada uno de estos se sugiere remitirse al texto citado, así como al documento “Measuring change: a guide to participatory monitoring and evaluation of communication for social change” (Byrne, A; Gray-Felder, D; Hunt, J & Parks, W, 2005). Más adelante en la metodología de esta investigación nos centraremos en El Cambio Más Significativo, así como en algunas de las preguntas clave que orientan la medición de CCS. Más que predeterminados, las preguntas clave están relacionadas con un proceso de teoría fundamentada que permitió la flexibilidad de las mismas.

4.1.2.1. Reflexión, diálogo y debate: Mirada desde fronteras difusas

Si hay algo que caracteriza al discurso de la Comunicación para el Cambio Social y que es considerado el fundamento de la misma, tiene que ver precisamente con lo que, dentro del marco de esta investigación nos interesa indagar: diálogo, debate y reflexión; siendo quizás las primeras dos las que más la han caracterizado. Sin embargo, ni en La Estrategia objeto de esta investigación, y en un marco más amplio, en el mismo desarrollo teórico de la CCS no parece haber claridades o distinciones entre una u otra. Esto precisamente está ligado a uno de los retos, ante mencionado, sobre clarificar los términos y/o refinar el campo (Deane, J, 2001, pág. 44); así como contar con una mayor base académica rigurosa: “La tarea de construir las bases teóricas de la CCS está por realizarse” (Navarro, L.R, 2010, pág. 176)

En este mismo sentido, Adriana Ángel Botero y Rafael Obregón en “Un análisis crítico de las perspectivas de diálogo en la literatura sobre comunicación para el desarrollo y el cambio social” (2011) ratifican nuevamente que una de las tareas pendientes es empezar a conceptualizar y discutir, específicamente, sobre categorías como diálogo y debate. Incluso se habla puntualmente de La Estrategia-objeto de análisis de esta investigación y plantean que esta tiene como reto definir cada una de estas “categorías”.

Ante tal panorama, esta investigación no pretendió resolver por sí sola tales retos, puntualmente, el de conceptualización y distinción entre diálogo, debate y reflexión; más allá de los objetivos de esta investigación. Sin embargo, puede convertirse en una provocación teórica para, a partir de lo

que aquí se expone en relación a estos aspectos, se planteen nuevas inquietudes. Este reto es responsabilidad de todos aquellos y aquellas que trabajan en el campo de la CCS y ciertamente, implica la construcción de caminos y recorridos a largo plazo.

Para la conceptualización de lo que se entenderá como reflexión, diálogo y debate se tomó como referentes clave el texto previamente mencionado de Adriana Ángel Botero y Rafael Obregón; en el cual hacen un recorrido por la literatura de la CCS para indagar cómo se ha venido manejando el concepto de diálogo. De igual forma, otro texto clave será el de Luís Ricardo Navarro “Entre esferas públicas y ciudadanía” (2010), quien realiza una interesante articulación de los planteamientos de Arendt, Habermas y Mouffe con la CCS. Ambos textos se consideran pertinentes porque de manera explícita buscan aportar al reto que aquí nos convoca.

Adicionalmente, la conceptualización de diálogo, reflexión y debate se enriqueció del análisis realizado a las lecturas consultadas durante la construcción de los referentes teóricos; unas pertenecientes al campo de la CCS y otras que fueron necesarias articular desde la pedagogía y la filosofía principalmente. Así mismo, los procesos de análisis y recolección de información constante también guiaron en torno a la pertinencia la conceptualización que aquí se presenta³⁷.

Es de vital importancia anteceder la conceptualización, haciendo énfasis en que la conceptualización sobre diálogo, debate y reflexión no se hace de maneras parceladas, estrictamente delimitadas y/o excluyentes. Si bien se establecerán distinciones, estas se hacen desde una mirada compleja y de frontera. Frontera entendida en palabras de Gilda Waldman

³⁷ Esta investigación se hará desde teoría fundamentada. En este sentido, los referentes teóricos del todo previos a los procesos de recolección de información. Tal como se ampliará más adelante, las investigaciones de este tipo no son lineales sino dinámicas en la medida en que se da una relación de inter configuración y análisis entre los datos y los referentes teóricos más adecuados para analizar los mismos. Así, no se acomodan los datos a la teoría, sino que la teoría se interrelaciona con los datos.

como: “(...) la frontera es fisura, intervalo, oquedad, límite e intersticio, un “estar entre”, un espacio de movimiento” (2009, pág. 10) Teniendo clara tal mirada, se partió conceptualizando diálogo, como categoría central del discurso de CCS y se intentó plasmar esa dinámica de frontera, esos límites difusos, esas fisuras entre dicha conceptualización con reflexión y debate.

4.1.2.1.1 Diálogo

Adriana Ángel Botero y Rafael Obregón en “Un análisis crítico de las perspectivas de diálogo en la literatura sobre comunicación para el desarrollo y el cambio social” (2011) plantean que dos miradas que se le ha dado al diálogo en la literatura de la CCS, han sido:

1. Como modelo de comunicación planteado de manera horizontal y en oposición directa al modelo informacional mediático
2. Como comunicación interpersonal que parte del reconocimiento del otro u otra como interlocutor válido.

La primera, fuertemente influenciada por los planteamientos de Freire, hace referencia a la distinción entre información-verticalidad y comunicación-horizontalidad. El diálogo es entendido entonces como proceso de co-construcción de significados; por tanto, como interlocución, reciprocidad. Así mismo, es visto como vehículo de cambio social. La segunda postura, influenciada por planteamientos filosóficos como los de Martin Buber, Bakhtin y aún Freire, se caracteriza por el fuerte énfasis que se hace en entender el diálogo como reconocimiento del otro; como proceso de interacción humana.

En el texto referenciado sin embargo, se analiza que a pesar de lo importante de tales aportes a la conceptualización de diálogo, han sido muchas veces limitados. Para el caso de la primera, el asumir una postura dicotómica y a veces excluyente entre lo masivo, lo individual y lo intersubjetivo se perdía la posibilidad de integralidad y complejización de los procesos. Para el segundo, se ha tendido a reducir la profundidad de los planteamientos filosóficos que los fundamentaron, para reducir el diálogo a “un intercambio básico de palabras” (pág. 200)

Teniendo en cuenta tales limitaciones, retomando los aportes de cada una de estas dos posturas y enriqueciéndola con otras aportaciones teóricas, se plantea entonces el dialogo desde múltiples dimensiones dinámicas e inter relacionadas. Una de estas dimensiones es entender el diálogo como un proceso relacional. En palabras de Dominique Wolton, el diálogo (la comunicación) plantea la cuestión de la relación y por tanto la cuestión del otro (2010, pág. 11). En palabras de Barbero, “Dialogar es arriesgar una palabra al encuentro no de una resonancia, de un eco de sí misma, sino de otra palabra, de la respuesta de otro” (2003, pág. 36).

Entender el diálogo entonces desde lo relacional no se limita en lo absoluto a un intercambio de palabras. En su sentido más profundo implica es un proceso de reconocimiento del otro como interlocutor válido. El otro no se muestra como un objeto, como un enemigo sino que se le legitima como igual, como par_ en la medida en que tiene el mismo derecho a expresarse, a opinar, a pensar_ y al tiempo se legitima como diferente; en que tales pensamientos, opiniones y pensamientos pueden ser distintos a los míos. En esta misma línea, es que Wolton considera que

con el diálogo “apostamos tanto para compartir lo que se tiene en común como por aprender a gestionar las diferencias que nos separaran” (2010, pág. 13). Aquí consideramos precisamente que esa “gestión de diferencias” pasa de entenderlas como obstáculos, a entenderla como potencialidades. El diálogo entonces implica el reconocimiento del otro desde la diferencia, no entendida esta como desigualdad.

El diálogo desde el reconocimiento del otro, desde lo relacional, no es necesariamente un espacio armonioso. Precisamente connota relaciones conflictivas y negociadas en la medida en que en el mismo se da un encuentro y des encuentro de sujetos con todo un bagaje de significaciones, visiones de mundo y adicionalmente emocionalidades. Lo dialógico por tanto, parte entonces de entender que uno de los sentidos para que surja es precisamente el conflicto; entendido como catalizador, como pretexto de “encontrarnos” a través de la palabra. Es por ello que Gadamer plantea que el “diálogo comienza cuando nuestro horizonte de sentido se ve cuestionado e interpelado por la alteridad” (citado por Parra Ayala, A.F, 2011, pág. 40)

En esta misma línea, Jesús Martín Barbero (2003) por ejemplo, le da al diálogo una contextualización desde lo cultural y lo entiende como práctica social; como un campo de confrontaciones simbólicas, donde los sujetos no son objetos vacíos y moldeables sino que son sujetos de historia, de identidades, de sentidos y capacidades de creación. Es decir, el diálogo es un proceso contextualizado; no se da por fuera del escenario de lo cultural, porque es lo cultural su escenario. Lo cultural como entramado de significaciones, de prácticas lleva entonces a entender, que “nunca existe un diálogo como acontecimiento inaugural y aislado (...) sino que

todo diálogo se realiza dentro de un espacio de intersecciones, de inter-textualidad y de prácticas cruzadas” (Huergo, J, 2000, pág. 20).

Paulo Freire (1970), uno de los pensadores fundamentales de la pedagogía que ha influenciado la CCS, precisamente parte de entender los procesos formativos como procesos dialógicos. La educación, vista en este sentido, es liberadora porque rompe con la relación vertical para pasar a comprender que “nadie educa a nadie, que tampoco nadie se educa solo; sino que los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”. Lo anterior implica entonces que es diálogo se fundamenta en relaciones horizontales; en el reconocimiento del otro como interlocutor válido; como escenario de encuentro de experiencias y sensibilidades para construir un nos-otros. En palabras de Freire, el diálogo como encuentro amoroso.

En este sentido, Domingo Moratalla afirma que “el diálogo (...) es acontecimiento relacional que tiene por objeto la comprensión de aquello sobre lo que se conversa, y de aquel con quien se conversa” (s.f, pág. 1) Así, el diálogo como proceso relacional implica, en el reconocimiento del otro, también un proceso de comprensión de aquello que desde la alteridad_ el otro_ me plantea; es encuentro de diversas significaciones pero con la mentalidad de que es posible la co-construcción de estas.

Hasta aquí, entender el diálogo como proceso relacional, como la cuestión del otro o más bien del des/encuentro con el otro, implica no sólo el reconocimiento del mismo; sino, a su vez implica ver como este proceso encierra conflicto y negociación; diversidad de significaciones,

experiencias, emocionalidades; de deconstrucciones y re-significaciones co-construidas y contextualizadas en lo socio-cultural y lo histórico³⁸.

Así las cosas, el diálogo hilvana una dimensión ética y una dimensión hermenéutica (Moratalla, D, s.f). La dimensión hermenéutica, desde el sentido de Gadamer, está relacionada con el hecho de intentar volvernlos comprensibles; de entendimiento mutuo. Tal comprensión, encierra lo que denomina una “tensión hermenéutica” en la cual los horizontes de sentido que son interpelados o cuestionado por la alteridad o por el encuentro con el otro, lleva a que “esta confrontación y conflicto ayude a las partes en juego a ver más allá de la perspectiva propia y la del otro” (Gadamer, 2000, citado en Parra Ayala, A.F, 2011, pág. 41).

Paul Ricoeur, en su libro *Del texto a la Acción*, resalta el anterior planteamiento de Gadamer en relación a la fusión de horizontes, ya que indica que no vivimos en horizontes cerrados, ni únicos y por tanto no hay un saber único “(...) este concepto implica la tensión entre lo propio y lo ajeno, entre lo próximo y lo lejano; el juego de la diferencia se halla sí incluido en la puesta en común” (2006, pág. 93)

En este orden de ideas, la dimensión hermenéutica está asociada a un horizonte de comprensión desde la diversidad y la conflictiva de significaciones, experiencias y emocionalidades. Y se

³⁸ Podemos relacionarlo con los planteamientos que Rafael Echevarría hace en su texto *Ontología del Lenguaje*. Si bien es cierto que este autor maneja la conversación como una danza, y por tanto, tiende a poner por encima el equilibrio más que el conflicto, lo que nos interesa son las condiciones que este autor expone que son necesarias para esa danza: contexto de la conversación; el estado emocional; la historia personal y el trasfondo histórico. Partimos entonces de entender que el reconocimiento del otro implica reconocer tales condiciones mencionadas como conflictivas, pero no como obstáculos. Al reconocerlo, entonces es posible que se de esa danza, esa coordinación que Rafael Echevarría menciona. (2002)

habla de horizonte de comprensión y no de meta, como una forma de dar a entender, que el diálogo es un proceso continuo; dinámico y por tanto no agotado. Verlo como meta implica una llegada final, que le quita la conflictividad inherente al mismo. La comprensión encierra acuerdos y encuentros pero en el escenario siempre en movimiento y por tanto, incierto, de las diferencias. Precisamente la comprensión está en reconocer tal incertidumbre, en reconocer lo conflictivo no como obstáculos, sino como posibilidades de entender-nos.

Ahora bien, la dimensión ética está en el reconocimiento mismo del otro, en el respeto por la diferencia. Esta dimensión ética puede entenderse desde los planteamientos de M.Buber asumir el diálogo como una relación persona-persona, como la relación entre yo-tú (Moratalla, D, s.f). Desde Freire, al ver el diálogo es un encuentro amoroso entre los hombres mediatizados por el mundo (1970). Desde el análisis de Luís Aguilar sobre los planteamientos de Gadamer, este plantea que la dimensión ética es comprendernos como seres en conversación; es no diluir al sujeto pero tampoco volver al otro objeto: “la verdadera humanidad del hombre consiste en hacerse capaz de diálogo (Aguilar Sahagun, L.A, 2002, pág. 12). Y desde Barbero, esta dimensión ética se expresa en cómo el diálogo nos posibilita “descubrir en la trama de nuestro propio ser la presencia de los lazos sociales que nos sostienen (...) pues es la posibilidad de ser sujeto en un mundo donde el lenguaje constituye el más expresivo lugar del “nosotros” (2003, pág. 35)

Comprender el diálogo, no sólo implica entenderlo como proceso relacional y sus connotaciones hermenéuticas y éticas, tal como se esbozó en líneas anteriores. El diálogo también debe

entenderse, de manera hilvanada, como proceso de transformación, de acciones de cambio. En este sentido, se enfatiza que entenderemos por acción, por actuar “operar un cambio en el mundo”³⁹ (Ricoeur, P, 2006, pág. 159). Así mismo, nos parece pertinente hacer una distinción entre la acción y por tanto el diálogo, entendida de esta manera, con la actividad. La actividad no remite necesariamente a un cambio, a una interpretación, sino que se mueve en el plano de las afirmaciones sin lugar a la inquietud (Echeverría, R, 2002, págs. 209-210). Dialogar, va más allá de una mera actividad: “todo diálogo implica lenguaje compartido que resulte significativo y pueda abrir y guiar cursos de acción posibles” (Giordano de Copi, C, 2003, pág. 78)

En este sentido, el diálogo mismo termina siendo una acción(es) de transformación, sobretodo en contextos donde la palabra ha sido negada; donde las voces son fuertemente silenciadas; donde se han menoscabado los espacios de encuentro. Esto es típico, por ejemplo en contextos de guerra y conflicto armado, e incluso en escenarios escolares, familiares y de pareja donde lo que prima son relaciones autoritarias y verticales. El atreverse a hablar, a encontrarse con otro a decir y escuchar lo que se piensa, es un acto mismo de transformación; en la medida que ese intenta recuperar la palabra; que se quiere construir relaciones horizontales o empezar a construir un puente entre tú y yo (Bayuelo, S; Cadavid, A; Durán, O; González, A; Tamayo, C & Vega, J, 2008). En este mismo sentido, Rafael Echevarría hace énfasis en el poder de la conversación: “si aceptamos que hablar (conversar) es actuar, reconocemos que el hablar modifica el mundo, el estado de las cosas, y que por consiguiente el hablar trae consecuencias. En otras palabras, el hablar re articula el mundo como espacio de lo posible.” (2002, pág. 165)

³⁹ Paul Ricoeur, teniendo en cuenta los planteamientos del filósofo Von Wright y sus planteamientos desde la teoría de sistemas, considera que “actuar siempre es hacer algo de manera que alguna otra cosa acontezca en el mundo. Por otra parte no hay acción sin relación entre el saber hacer y lo que este hace acontecer” (2006, pág. 161)

Adicionalmente, el dialogo es un proceso de transformación, de acciones de cambio fundamentado en la participación. Precisamente el reconocimiento del otro en sus implicaciones más profundas en esta; entendida como “el compartir una acción con otros” (Barbero, J.M, 2000, pág. 111). Es quizás, Freire quien mejor concibe el sentido o la dimensión praxeológica⁴⁰ al afirmar que el “diálogo no es sólo un intercambio de palabras sino que se basa en el pronunciamiento de la palabra”. Interpretado por Jorge Huergo, para Freire pronunciar la palabra es transformar-se (Huergo, J, 2000).

En la literatura de la CCS precisamente el diálogo es entendido como vehículo de cambio (Obregón, R; Rodríguez, C & Vega, J, 2002). La idea es que este sea en sí mismo un proceso de transformación, tal como se mencionó antes, y a la vez genere participación y/o acciones compartidas. El reconocimiento de otro debe llevar a compartir acción con el otro. Esto se evidencia incluso, en los documentos que tratan sobre evaluación de la CCS. En estos, el diálogo es visto como proceso de participación colectiva que debe llevar a la transformación de problemáticas que los y las mismas participantes hayan escogido. Por ello, más que resultados de cambio, el llamado es precisamente a ver el proceso diálogo en sí como acciones de cambio en pro de ciertos objetivos.

En esta misma línea de entender el diálogo como proceso de transformación, es que en el enfoque de CCS se rompe con la idea de igualar la comunicación a los productos mediáticos. No interesa entonces darle herramientas sobre manejo de medios a las comunidades para que produzcan una

⁴⁰ Praxis como reflexión y acción del mundo para transformarlo. (1970)

serie de materiales de diversas índole. Lo que interesa es el cómo, es el proceso de recuperación de la palabra, de participación, de conflictos, de acuerdos y de construcción de acciones colectivas. (Byrne, A; Hunt, J & Parks, G.F, 2005) (Figueroa, M; Kincaid, L; Lewis, G & Rani, M, 2002)

Nos interesa aquí especificar el escenario en el que se da el diálogo; es importante hacerlo porque nos permitirá, cómo se verá más adelante, establecer las distinciones entre este, debate y reflexión. Es evidente, hasta lo aquí planteado, que el escenario del diálogo es interpersonal. Este puede tener una connotación que tradicionalmente se denomina privada, pero que aquí nos parece pertinente denominarle “intimidad pública”⁴¹, tal como lo hace Ángela Bermúdez (2005). Ella denomina “intimidad pública” a lo que Helen Fein denomina “universo de obligación” y que hace referencia al “círculo de individuos y grupos con quienes nos sentimos obligados, a quienes creemos cobijados por nuestras normas, y cuyas heridas nos reclaman reparación” (Bermudez, Á, 2005, pág. 124). Así, las relaciones pareja, familia, grupo de pares y/o amigos(as) hacen parte de este escenario. En términos de un enfoque socio-ecológico, lo anterior implica que la generación de procesos de diálogos se dan principalmente en el microsistema y el meso sistema.

El diálogo conceptualizado desde lo relacional y la transformación en escenarios interpersonales como la familia, la pareja y el grupo de amigos también se hilvana con la configuración de sujetos colectivos. Entendidos estos como aquellos y aquellas, que desde sus espacios más

⁴¹ Nos interesa tomar esta definición en la medida de las asociaciones que se ha hecho de lo privado a problemáticas puntuales como la VBG. Tal asociación ha llevado precisamente a legitimar la violencia y a no reconocerla como un problema de salud pública. La denominación de intimidad pública, nos permite movernos tanto en el espacio individual como el colectivo.

cercanos, empiezan a reconocer las voces de los otros; ven en la diferencia posibilidades de aprendizaje y enriquecimiento; se empoderan, en tanto asumen conciencia de que pueden actuar, transformar y transformarse (Navarro, L.R, 2010, pág. 5). Esta configuración, a su vez abre caminos que faciliten salir de esa “intimidad pública” a encontrarse y actuar con otros y otras de su comunidad.

Retomando a Gilda Waldman: “(...) la frontera es fisura, intervalo, oquedad, límite e intersticio, un “estar entre”, un espacio de movimiento” (2009, pág. 10). Es en esta frontera como pasamos del diálogo al debate, o estamos entre el uno y otro. Precisamente ese camino que abre el diálogo para pasar de la intimidad pública a encontrarse y actuar con otras y otros a nivel de comunidad es la frontera; el territorio del debate y por tanto, una de las tantas características del mismo.

4.1.2.1.2 Debate

En el texto referente, antes citado, “Un análisis crítico de las perspectivas de diálogo en la literatura sobre comunicación para el desarrollo y el cambio social” (Ángel Botero, A & Obregón, R, 2011) se menciona como tercer abordaje del diálogo aquel entendido como proceso de deliberación. Se destaca que este abordaje enfatiza en que no es una comunicación íntima sino que se hace de manera colectiva, con visiones e intereses distintos y en contextos interpersonales, grupales o espacios públicos mediados. En este sentido, se le relaciona con la esfera pública. (págs. 196-197)

Para efectos de esta investigación, se asumió este abordaje del “diálogo como deliberación” para categorizarlo como debate. Se hace teniendo en cuenta que en la literatura de la CCS y tal como destacan Obregón y Adriana Ángel, no se establece una distinción entre debate y diálogo; se tiende a hablar de estas de manera indistinta. Aquí nos interesa establecer distinciones entre una y otra, sin perder la complejidad de relaciones y las fronteras difusas entre estas; tal como se ha venido enfatizando y como lo reafirma Chantal Mouffe: “la frontera entre lo social y lo político es inestable” (2008, pág. 46).

El debate, no deja de ser diálogo, por tanto guarda las mismas características enunciadas acerca del mismo: proceso relacional; conflictivo; que implica el reconocimiento del otro(a) y en esta medida, unas dimensiones éticas y hermenéuticas. Así como también es un proceso de transformación; de acciones de cambio y por tanto tiene una dimensión praxeológica. Sin embargo, lo que principalmente distingue uno de otro es la connotación política; es el carácter político que asume el diálogo lo que lo hace configurarse como debate.

El debate es un diálogo deliberativo; es un diálogo político o la politización del diálogo; es la connotación política que asume el diálogo y que por tanto, se moviliza en el escenario de lo público; más allá de la intimidad pública. Entenderlo de esta manera, implica al reconocimiento del otro(a) sin perder de vista las relaciones de poder.

Luís Ricardo Navarro en su libro “Entre esferas públicas y ciudadanía” (2010) realiza una interesante articulación de los postulados de Arendt, Habermas y Mouffe con la CCS. Desde esta

articulación, se entenderá el espacio público como escenario de lo político; como un espacio físico-simbólico donde se da el encuentro de diversas identidades privadas para expresarse, narrarse y dialogar. (2010, pág. 148)

Desde Mouffe, la esfera pública no es única, ni mucho menos homogénea. Por el contrario, es un escenario múltiple, fragmentado y sobretodo conflictual. Por eso plantea que los verbos rectores son “reconocer, interactuar y discutir” (2010, pág. 174). Entender el debate en este escenario nos pone entonces ante la idea de su connotación política en la medida en que, siguiendo a Mouffe, lo político está ligado a las relaciones de poder.

Desde esta pensadora, tal conflictividad debe ser entendida desde las relaciones y la comunicación agonista. El debate, por tanto, lo que implica es una relación entre adversarios y no entre enemigos. Así, se reconoce el otro(a) como un interlocutor válido y/o oponente legítimo; se establece una relación nosotros-ellos: el antagonismo se transforma en agonismo (Mouffe, Ch, 2008, pág. 47).

Un tanto similar a esta idea del reconocimiento del otro, se mueve Habermas desde sus planteamientos de racionalidad comunicativa. Esta, llevada a cabo en el escenario de lo público, lo que busca es el entendimiento entre unos y otros. Habermas lo plantea desde el plano de la argumentación; lo que prima entonces es la capacidad de los sujetos para dialogar en la esfera pública de manera racional, con argumentos válidos. El debate se alza entonces como deliberación racional, argumentativa, que sólo se da si reconozco al otro(a) en su derecho de narrarse y que

tiene por meta llegar al entendimiento.

Si bien es cierto que tanto la postura de Habermas como la de Mouffe nos ayudan a comprender el debate desde lo deliberativo y/o agonístico, retomamos lo que Luís Ricardo Navarro resalta al no limitarlo a lo racional. Resalta aquí la idea, de que el escenario de lo público y/o político, también implica una movilización de afectos, tal como lo plantea Mouffe: “(...) la política y la comunicación tienen que ver con la movilización democrática de los afectos” (2010, pág. 168)

Mouffe desarrolla esta dimensión afectiva de la política, desde algunos planteamientos del psicoanálisis, para romper con la disyuntiva entre intereses y sentimientos; entre razón y pasión que ha caracterizado la comprensión de lo político y que en autores como Habermas, es evidente. Considera que lo político implica una movilización de los deseos, de las fantasías, de manera tal que conduzca a procesos de identificación y de prácticas colectivas. (2008, pág. 49)

De igual manera, vale la pena mencionar lo que plantea Gadamer al entender la política desde un disenso hermenéutico. Para él, lo político surge de la alteridad y/o de la pugna que se genera, en nuestros horizontes de sentido, al encontrarme con el otro(a) y que lleva a la emergencia del diálogo. Así, la apertura política (...) tiene que ver con la irrupción de la pregunta por el futuro y el destino de nuestras vidas. (Gadamer, 2000, citado en Parra Ayala, A.F, 2011, págs. 47-56)

Hasta aquí, podemos concluir entonces que el debate tal como se había mencionado al principio, no deja de ser diálogo y por tanto mantiene las características del mismo: una connotación

hermenéutica que se plantea desde la construcción de entendimiento en medio de la conflictividad; y una connotación ética, desde el ejercicio de reconocimiento y la legitimidad del otro(a). Sin embargo, tales connotaciones se imbrican con una connotación política, que es lo que distingue al debate del diálogo. En palabras de Paul Ricoeur “lo político prolonga aquí la ética dándole una esfera de ejercicio (de la libertad)⁴². Prolonga además la segunda exigencia constitutiva de la ética, la exigencia del reconocimiento mutuo (...): tu libertad es tan válida como la mía” (2006, pág. 370). En este sentido, lo hermenéutico y lo ético se moviliza en el escenario de lo público. Desde una mirada socio ecológica, se relaciona entonces con el exosistema (donde se destacarán instituciones como la escuela y gremios), así como con el macrosistema; es decir, con las estructuras culturales, históricas y políticas.

En el debate, el reconocimiento del otro(a) se hace evidente en las tramas de las relaciones de poder no desde el antagonismo, sino desde el agonismo; desde un nos-otros; desde la puesta en escena de procesos comunicativo-argumentativos que permitan el entendimiento mutuo; pero también desde la movilización de afectos que permitan identificarnos y actuar colectivamente. De igual forma, el debate implica dialogar colectivamente sobre nuestro futuro como sociedad.

Ahora bien, en esas fronteras difusas, el diálogo y el debate guardan otra relación y es su connotación de la acción como transformación, como cambio. Aunque, aquí la acción se denomina como acción política. Retomando nuevamente a Luis Ricardo Navarro, este expone que los planteamientos de Hannah Arendt permiten pensar la CCS como acción política en la medida

⁴² El paréntesis es puesto aquí para dejar claridad acerca de lo que se refiere Ricoeur. Hace referencia a la libertad como una intención ética fundamental.

en que esta transforme, re-signifique, cambie y vaya en contra de los totalitarismos. El debate y más ampliamente la CCS son acción política desde el mismo encuentro con el otro(a), de ver-se, oír-se y sobretodo de narrar-se.

En esta misma medida, Mouffe plantea entonces lo político precisamente como las transformaciones de las relaciones de poder sedimentadas como prácticas hegemónicas. Así, la acción política sería una acción anti hegemónica; una acción que no sólo pone en evidencia las relaciones de poder sino que busca transformarlas⁴³ (2008, pág. 46). Relacionando esto con los planteamientos de Gadamer, la pregunta por el futuro, más allá de la emergencia del diálogo debe llevar a pensarnos y actuar en pro de la transformación que deseamos. Así, el diálogo político (debate) “es la forma (...) en que la comunidad puede romper con su inmediatez” (Gadamer, 2000, citado en Parra Ayala, A.F, 2011, pág. 18)

En esta línea del debate como acción política desde el mismo hecho de narrarnos, podemos hilvanarlo con los planteamientos de Freire y la connotación praxeológica que le da al diálogo. Para él, la palabra no debe ser entendida simplemente como alfabetización sino como “palabra generadora” que permita transformar nuestra realidad. Es decir, la palabra debe convertirse en praxis cultural y política a través del auto-reconocimiento de la voz propia, de la voz de los otros, de las resignificaciones culturales y la lucha por ser los actores y constructores de nuestra propia historia y desarrollo. Jorge Huergo, en este sentido plantea, que lo político y lo cultural se anuda

⁴³ Tanto como práctica anti totalitaria de Arendt como contra hegemónica de Mouffe, pueden pensarse desde una perspectiva de género. Esto en la medida en que se entienda como la posibilidad de transformar las relaciones entre hombres y mujeres, al cuestionar su naturalidad y visibilizarlas como relaciones desiguales de poder. El debate entonces implica cuestionar y transformar tales relaciones.

precisamente cuando nos oponemos a las significaciones dominantes y defendemos otras prácticas contra hegemónicas “como intento de leer y escribir el mundo de forma diferente” (2000, pág. 143).

Reafirmando lo expuesto en líneas anteriores, Luis Ricardo Navarro haciendo referencia a la CCS plantea entonces que “(...) la comunicación misma se convierte en acción política en la cual no es relevante el contenido de los mensajes como sí el hecho mismo de actuar; es decir, de narrar, de contar, de significar” (2010, pág. 154) En esta idea, los medios de comunicación desde la mirada de la CCS, son escenarios de construcción de lo público y por tanto, de acciones políticas: “los medios ciudadanos son esferas públicas para mediar interactuar; para reconocer y re-significar” (pág. 179)

Es precisamente Clemencia Rodríguez, en su libro *Fissures in the Media Scape*, quien introduce el concepto de Medios Ciudadanos desde los planteamientos de Mouffe. Los medios ciudadanos son iniciativas de la sociedad civil que buscan principalmente “(...) darle vida a la ciudadanía comunicando las diferentes instancias de la sociedad.” (Cadavid, A; garcía, M; González, A; Villegas, Astrid, 2007, pág. 108) Relacionando esto con los procesos de CCS, es que tiene sentido que los medios sean entendidos como escenarios y/o pretexto de generación de debate, como medios ciudadanos. Lo que interesa entonces no son los mensajes ni el manejo adecuado de la técnica, sino el proceso.

Lo que interesa de los medios, según Rosa María Alfaro, es cómo estos se ven envueltos en la forma en que los sujetos “redefinen los modos de comunicarse, de configurar sus estéticas”

(2000, pág. 182). Así mismo, según Thompson, en cómo los y las participantes generan, a través de estos, “nuevas formas de acción e interacción en el mundo social; de relacionarse con otros y consigo mismos” (López De la Roche, M, 2000, pág. 203). De igual manera, Mario Kaplún desde sus planteamientos de educación popular, considera a los medios como un pretexto para generar diálogo; para la “habilitación de vías horizontales de interlocución e intercomunicación” (Kaplún, M, 1998)

Asimismo, más allá de los medios ciudadanos, lo público entendido como interrelación físico-simbólica, lleva a que escenarios como la calle, la esquina, la plaza, el parque puedan convertirse en escenarios de debate, de acciones políticas; esto en la medida en que nos encontramos, deliberamos, nos narramos y nos re-significamos.

Un ejemplo extremo son quizás las experiencias de CCS llevadas en zonas de conflicto armado. El texto “Lo que le vamos quitando a la guerra” (Bayuelo, S; Cadavid, A; Durán, O; González, A; Tamayo, C & Vega, J, 2008) muestra tres experiencias colombianas⁴⁴ que poco a poco reconstruyen el espacio público físico e intangible arrebatado por la violencia. Acciones como tomarse la plaza para ver una película, es un ejemplo de esto; se enfrenta el miedo a encontrarse de cara con la muerte y también se enfrenta el miedo de encontrarse con el otro. Una película se convierte entonces en una puerta para la discusión, para el compartir, para “dirigirle la palabra al otro” y por lo tanto, para empezar a tejer lo público.

⁴⁴ Este texto entonces analiza tres experiencias de “comunicación como resistencia cultural” realizadas en comunidades fuertemente golpeadas por la guerra a saber: a) El Colectivo de Comunicaciones Montes de María y su cine itinerante “La rosa púrpura del Cairo” b) La emisora comunitaria de Belén de los Andaquíes c) La Red de Emisoras Ciudadanas del Magdalena medio (AREDMAG)

En esta misma línea, es importante mencionar los planteamientos de Jorge Iván Bonilla (2006) quien afirma que el discurso público no lo explica todo. Al hacer esta afirmación, quiere llamar la atención sobre ampliar el concepto de acción política más allá de lo relacionado con el discurso público oficial o institucional. En contextos de miedo y terror, la acción política se configura en lo opaco y/o oblicuo; en discursos casi ocultos: “dramaturgias, estrategias, prácticas de comunicación y circuitos por medio de los cuales instituciones, grupos, individuos y categorías sociales luchan, compiten y se yuxtaponen entre sí con el fin de acceder/hacerse visibles (...) no sólo en la esfera pública más “oficial” sino en sub y micro esferas públicas no oficiales (...) e incluso, en los bordes fronterizos entre la vida pública y la vida privada” (Bonilla, J, 2006, pág. 168)

Tal como lo plantea Bonilla partiendo de planteamientos como los de Nancy Fraser, Barbero, James Scott, Foucault, entre otros, ampliar la concepción de acción política permite pensar que los grupos subordinados o las minorías si cuentan con una vida política; la cual, se expresa no necesariamente en el discurso público oficial, pero que buscan hacerse visible, poco a poco, a través de discursos oblicuos, prácticas de comunicación cotidianas y escenarios que se movilizan entre lo público y lo privado: la esquina, el parque, la tienda...

Ahora bien, Bonilla es claro en plantear, que si bien es cierto que estos discursos oblicuos y voces ocultas son una forma de acción política en contextos de miedo y terror, los procesos de reconciliación nacional deben pasar por posibilitar hacer visible, reconocible y respetable tales voces y/o discursos en el escenario de lo público. (2006, pág. 169)

Ahora bien, un escenario que se considerará aquí como escenario público, es la escuela. Eso sí, la escuela entendida como espacio de encuentro con el otro u otra; de discusión y respeto por la diversidad de las ideas; de pensarse y pensar lo que somos y los horizontes de transformación social; así como de ser un escenario de acción política en sí misma que se irradie, por supuesto, a otros escenarios públicos: romper con las paredes de la escuela, para interrelacionarse con los escenarios comunitarios.

La escuela pensada como escenario público, debe ser por excelencia entonces espacio de generación de debate; tal como se ha venido entendiendo a este último. Tal relación a su vez, permite entonces considerar que la escuela es un escenario de construcción de ciudadanía, en la medida en que configure el desarrollo de competencias de reconocimiento del bien común, de la interacción con el otro(a), en el respeto independientemente de razones de género, cultura, raza, y de la actuación como colectivos: es educar para el ejercicio de lo público (Pinto, L, 2005, pág. 71).

De forma similar, Abraham Magendzo plantea que la escuela pensada como escenario público y por tanto, de formación de ciudadanía, no sólo educa desde un currículo explícito sino sobre todo desde uno oculto, desde la cultura escolar. Por tanto, no es sólo el compartir un discurso sobre ciudadanía sino que la misma dinámica de la escuela permita vivir la ciudadanía. (2005, pág. 186)

En este orden de ideas que se ha venido planteando, el debate entendido como diálogo político y como acción política en el escenario de lo público; tanto formal (oficial), como informal: medios ciudadanos, escuela, calle, plaza, esquinas, parques es vital en los procesos de Comunicación

Para el Cambio Social; Así es como se puede comprender la CCS como “un proceso a través del cual las personas pueden identificar obstáculos y desarrollar estructuras, políticas, procesos y medios comunicativos u otras herramientas de comunicación para lograr los objetivos que ellos mismos han trazado y definido” (Ángel Botero, A & Obregón, R, 2011, pág. 197)

Así, el debate y por tanto, la CCS están ligados a la construcción de redes, a la capacidad de organización y movilización, al ejercicio político. En esta misma línea Rosa María Alfaro plantea como desde la CCS se busca la construcción de redes, de recreación de lo público, de articulación con las dinámicas no sólo comunitarias sino locales y nacionales, pero sin olvidar al individuo: “Una comunicación que busque estos diálogos y fomenta empoderamientos colectivos planteará de otra manera la idea de comunidad, ligada a las libertades e independencias individuales, en una política de continuos acercamientos y compromisos colectivos” (2002)

En este orden de ideas esbozadas, podría decirse que la CCS en su connotación de debate implica aportar a la construcción de un sujeto(a) político; de un ciudadano(a). Es decir, a un sujeto(a) que se mueve en el constante auto-reconocimiento del valor de la voz propia y los lenguajes, para trasladarlo a la lucha por hacerse reconocer como actores y constructores de su propia historia: “estar presentes en la historia y no simplemente estar representados en ella” (Moreno, J.M, 1999).

En términos de Jair vega, es un sujeto(a) multidimensional, que no asumen una actitud contemplativa sino de actuación: de actores (Navarro, L.R, 2010, pág. 5); aquí preferimos llamarlo adicionalmente a actores, autores y/o guionistas de sus realidades.

Así, la CCS desde el diálogo y el debate debe propender por configurar puentes, que en palabras de Alfaro, permita procesos donde los individuos se transformen en ciudadanos. (Navarro, L.R, 2010, pág. 179); En otro orden de ideas, la CCS pensada desde el debate, encierra procesos de empoderamiento. Según Friedman (1992) el empoderamiento político está relacionado con la toma de decisiones. Rowlands (1997), adicionalmente menciona que tal empoderamiento implica la toma de decisiones para transformar nuestras relaciones. En otras palabras, el empoderamiento hace referencia a un “poder con” en el sentido de la capacidad de organizarse autónomamente ante objetivos comunes; y un “poder para” que implica la movilización y la búsqueda de transformación de las estructuras desiguales (Eizagirre, M; Murguialday, C & Pérez, K, s.f)⁴⁵

4.1.2.1.3. Reflexión

En el texto “Un análisis crítico de las perspectivas de diálogo en la literatura sobre comunicación para el desarrollo y el cambio social” (Ángel Botero, A & Obregón, R, 2011), se hace mención que en el discurso de la CCS, la reflexión no es un concepto claro. En relación, incluso, con el diálogo y el debate, la mención de la palabra reflexión y por supuesto, su conceptualización es prácticamente escasa. En la revisión realizada para efecto de esta investigación, se ratificó lo anterior.

⁴⁵ Desde una mirada de género, empoderarse es un proceso que implica entonces, para el caso de las mujeres, asumirse como sujetas de derechos, como sujetas colectivas y políticas. Más que considerar el empoderamiento como una inversión de las relaciones de poder donde la mujer se sobrepone al hombre, la misma conceptualización de género implica entenderlo como la creación de “poderes no dominantes a través de la transformación de relaciones sociales; de la construcción de un nuevo paradigma, de lo que Marcela Lagarde llama una ruptura epistemológica con el orden que existe, a nivel social y subjetivo.” (Lever, E, 2006) Y que por tanto permitiría aportar a disminución de la problemática de VBG

A pesar de esto, se hizo un acercamiento a lo que, en este trabajo, entenderemos por reflexión.

Hablar de reflexión, en distinción con el diálogo y debate, es moverme mayormente en el territorio de lo individual; de lo íntimo; la movilización se da más en tal territorio que en los espacios colectivos y públicos.

Sin embargo, tal como hemos venido haciendo a lo largo de este aparte, hay que retomar la idea de la frontera como fisura, como intersticio. Desde esta mirada, la reflexión se mueve fronterizamente con el diálogo y por tanto el encuentro con el otro u otra; pero también hay la posibilidad de moverme en la frontera con el debate; en la medida en que emprender acciones políticas, moverme en el espacio público, requiere de reconocerse a mí mismo(a).

En este orden de ideas, la reflexión se entiende como un proceso individual, de des-encuentro consigo mismo. Implica la puesta en marcha de procesos de auto revisión y de problematización en el sentido de preguntarse acerca de lo que se piensa, de lo que se vive y lo que se siente. En otras palabras, reflexión “implica un mínimo de auto-objetivación del mí mismo al tiempo que permanece como sujeto” (Cubides, H, 2004, pág. 125)

Precisamente, esa permanencia como sujeto sobre la que Humberto Cubides llama la atención, es la que permite mostrar que, si bien es cierto que la reflexión se mueve en el terreno de lo íntimo, del mí mismo(a), también se hace en relación con el otro(a); y por tanto con la frontera del diálogo. Cubides nos habla entonces de reflexividad, para dar cuenta en cómo nuestras acciones se convierten en objeto de observación a partir de comprender cómo nuestras narrativas estructuran las experiencias, y las experiencias estructuran las narrativas. Concluye entonces que

“mediante la reflexividad se desdibujan al mismo tiempo los límites entre el adentro y el afuera; entre el yo y el otro. Termina entonces por comprenderse que ese yo es otro, es nosotros.” (2004, pág. 122)

Es así como la reflexión no se da de manera espontánea y netamente individual; el diálogo, el encuentro con el otro sea en relaciones interpersonales e incluso, a través de un texto u otro medio, puede desencadenar procesos de reflexión. Entender la reflexión, en este sentido, es entender la afirmación de Huergo al plantear que “el individuo es interpelado a transformarse en sujeto” (2000, pág. 140)

Podríamos también hacer una relación de la reflexión en su relación fronteriza con el diálogo desde los planteamientos de Gadamer. Me des-encuentro conmigo mismo(a) desde el diálogo como juego: salir de sí, volcarse a lo externo para volver a sí mismo nuevamente. Somos lo que somos gracias a nuestra relación con otros (Parra Ayala, A.F, 2011, págs. 1,4). La reflexión se da entonces en el terreno de lo íntimo; como procesos mayoritariamente individual pero que no implica el dejar de ser sujeto. Por tanto, reflexiono desde el encuentro con el otro(a). Reflexiono porque mis horizontes de sentido, en palabras de Gadamer, son interpelados; son cuestionados; son revisados desde una relación intersubjetiva. Tal dinámica entre reflexión y diálogo; entre el yo y el otro(a) también puede verse reflejado en los planteamientos de Sandra Massoni, quien plantea que conocemos en relación con los otros y por los otros. Así, el sujeto ya no se piensa como intra individual, sino como sociocultural “nada en el ser humano es un fragmento; algo escindido” (2007, pág. 45)

Ahora bien, reflexionar no sólo implica des-encontrarme conmigo mismo(a) en relación con el otro; no es sólo un acto de re-pensar o de mínimamente “objetivar” mis posturas, mis emociones, mis ideas. Debe llevar también, en su sentido más ideal, a concebirse la reflexión como proceso de transformación. En esa medida, la reflexión debe posibilitar que además de re-pensarme; de mirarme- mirándonos, puede cambiar, transformar mi pensamiento e incluso, mis prácticas. En este sentido, la reflexión implica a su vez, autonomía. En palabras de Cubides, esta es entendida como la capacidad de pensar por sí mismo sin desconocer al otro; es la capacidad de reformular proyectos personales para auto dirigir su realización de manera responsable. (2004, pág. 124)

En procesos de CCS, la reflexión en su dinámica con el diálogo, debe posibilitar entonces tal autonomía. El encuentro con el otro(a) y la apertura de espacios de expresión de ideas y emociones sea desde lo interpersonal o a través de medios ciudadanos, debe generar en palabras de Kaplún que: “El participante que, rompiendo esa dilatada cultura del silencio que le ha sido impuesta, pasa a...construir su propio mensaje...en ese acto de producción expresiva se encuentra consigo mismo, adquiere su autoestima y da un salto cualitativo en su proceso de formación.” (1998, pág. 212)

Precisamente, en los procesos de CCS, la reflexión y por tanto, la construcción de autonomía, pasa por la formación. La formación, entendida no como aumento de información sino como construcción de conocimientos; es decir en la capacidad del sujeto para tomar tal información, contextualizarla y de -construirla desde sus realidades colectivas y personales. Así, leer sobre el uso de un medio de comunicación y/o sobre una temática específica implica

entender ese conocimiento, en términos de Freire (1970), como palabra generadora; como palabra que re-estructura la conciencia de quien lee/escribe y transforma el contexto en el cual este(a) interactúa. Es en esta línea es como Huergo también expone que la formación de los sujetos, no es sólo en el orden de los saberes o de las lecturas críticas; sino a nivel de las prácticas sociales, de las relaciones sociales y de la significación que estas tienen. (2000, pág. 142)

Así las cosas, la reflexión como des-encuentro conmigo mismo(a) en relación con el otro(a) implica no sólo re-pensarme sino que en su ideal, implica transformarme. En este sentido, la reflexión en el marco de la CCS, implica entonces la construcción de sujetos individuales. Sujetos capaces de reconocerse a sí mismos(a) en relación a su vez, con un proceso de reconocimiento del otro(a). Es un sujeto que se configura en esa dinámica del yo y el otro; en lo intersubjetivo; en entender, en palabras de Maffesoli, que su subjetividad “se constituye siempre en la trama de relaciones con lenguajes y experiencias múltiples pero sobretodo en el entramado de otras subjetividades” (Huergo, J, 2000, pág. 17)

El sujeto individual también implica un sujeto autónomo, tal como se había mencionado antes. Es un sujeto empoderado individualmente⁴⁶; que asume conciencia y toma el control de su propia vida; que se asume como sujeto de cambio; que está en la capacidad, en palabras de Jair Vega, de re-ordenar su mundo (Navarro, L.R, 2010, pág. 5). Y que por tanto, asume la construcción de

⁴⁶ Desde la perspectiva de género, se podría decir entonces que la reflexión desde la CCS aporta al empoderamiento individual; en la medida en que este implica una toma de conciencia y empezar a asumir el control de la vida y las decisiones. Desde los estudios de género, implica un proceso mediante el cual “cada mujer se faculta, se habilita y se autoriza” (Fernández, B, 2009). Friedman lo plantea como una dimensión de carácter psicológico y hace referencia a la potencialidad y la capacidad individual. Por su parte Joanna Rowlands lo denomina como un proceso “personal”, el cual consiste en el desarrollo del YO. Por lo tanto, este ámbito está relacionado con la toma de conciencia sobre las situaciones desiguales en las que se encuentra la mujer y el aumento de la confianza en sí mismas; es desarrollar un “poder propio”. (Eizagirre, M; Murguialday, C & Pérez, K, s.f).

conocimiento como posibilidad no sólo de aumento de información, sino de contextualizarla y reconstruirla para incidir en su propia vida.

Ahora bien, la construcción de sujetos individuales que implica la reflexión y esta, en relación con el diálogo, no deja por fuera la relación de la reflexión con el debate. Precisamente, ese proceso de reflexión y de construcción de sujetos lleva a que este(a) se reconozca como sujeto de derecho; aspecto que es vital para la configuración de ciudadanía. En esta línea es como Ángela Bermúdez expresa que “un ciudadano necesita conocerse a sí mismo como sujeto y tener una gran capacidad de auto reflexión para saber lo que piensa, siente y requiere. Entre más conciencia tenga el sujeto de su propia identidad, más capacidad tendrá para actuar (...) así como para luchar para que sus intereses sean atendidos y respetados” (2005, pág. 124) Luís Ricardo Navarro incluso plantea que “la legitimación de lo público es un proceso social que parte de la propia esfera de la intimidad y de la capacidad del individuo para reflexionar críticamente las relaciones y los condicionamientos existentes entre estos y los intereses de los demás y la colectividad” (2010, pág. 163)

Así, la reflexión y la configuración de sujetos individuales encierran el reconocerse como sujetos de derechos; como ciudadanos(as); es decir, reconocer que tengo unos derechos, tener la capacidad de reclamarlos; así como cumplir con mis deberes. Ejercer la ciudadanía entonces como sujeto individual me permite movilizarme en la frontera con el debate; con lo público. Implica que asumo mi voz, pero también legitimo la voz de los demás y empiezo a abrir caminos

que me permitan articular mi individualidad a encontrarme con lo colectivo⁴⁷. Y en este sentido es como el marco de la CCS, volvemos a mostrar la dinámica de frontera como fisura, en este caso, entre reflexión, diálogo y debate; que para efectos de esta investigación están transversalizado por la perspectiva de género, tal como lo muestra la siguiente gráfica.

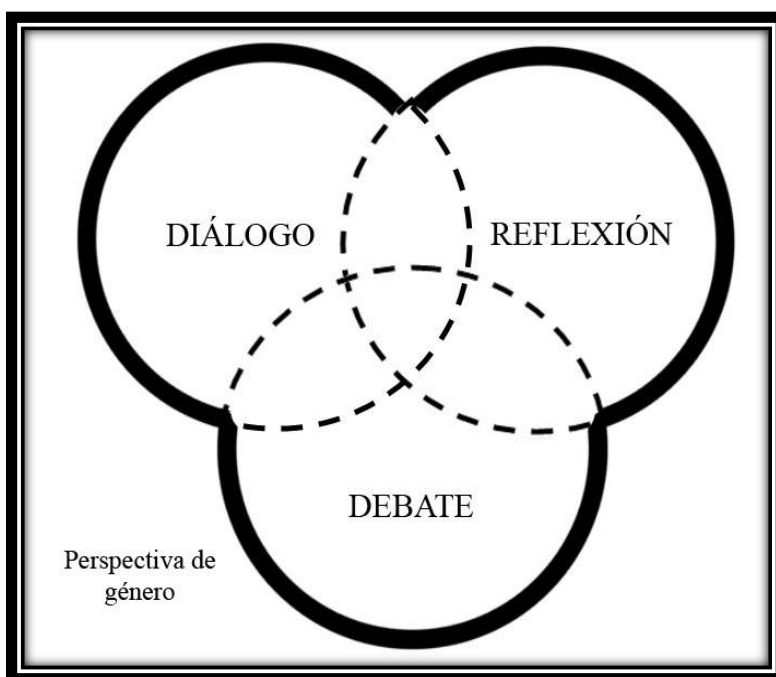


Ilustración 1. Relación diálogo, debate y reflexión

⁴⁷ En esta línea, Zemelman plantea que la voluntad personal consiste en enfrentarse con el deseo de ser sujeto; tener la capacidad de transformar ese deseo en pensamiento lúcido y que ese pensamiento lleve a construir discursos en los cuales el sujeto esté incorporado. “Por eso es que la discusión de los sujetos(as), desde los individuales hacia los colectivos, pasa por la gran problemática de la formación. De la formación, no de la información” (2004, pág. 97)

4.2 Perspectiva de género: el género como categoría de análisis crítico

Si bien es cierto que las categorías principales de análisis de esta investigación son el diálogo, la reflexión y el debate, tal como lo desarrollamos en el capítulo anterior, cada una y la interrelación entre estas, se mirará desde la perspectiva de género. Esta perspectiva nos permite comprender cómo se establecen algunas distinciones y/o similitudes alrededor de tales categorías en tanto a “ser” hombre o mujer; así como en tanto la relación entre unos y otros. Es en este sentido entonces, como se hizo necesario plantear la discusión sobre lo que se entiende por perspectiva de género. Esto partiendo de un leve recorrido en torno al devenir de tal categoría, para aterrizarlo entonces a cómo se asumió en la presente investigación.

4.2.1 Género: de una categoría distintiva a una perspectiva de análisis crítico

Inicialmente, el término género⁴⁸ parte de establecer una distinción entre la naturaleza y la cultura; sexo hará referencia a las diferencias anatómicas y fisiológicas y género dará cuenta de las construcciones culturales en torno al sexo: lo femenino y lo masculino. Es así como por ejemplo, Gayle Rubin, citada por Barbieri, denominó “sistema sexo/género” al conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas entre otras que se elaboran socialmente en torno a la diferencia sexual, fisiológica y anatómica y que influyen en los impulsos sexuales, la reproducción y las relaciones sociales (Barbieri, T, 1993, pág. 115).

⁴⁸ Sólo hasta mediados de los años 60- 70, con la denominada “Segunda ola del feminismo”, cuando se realizan análisis más sistemáticos sobre la desigualdad entre hombres y mujeres; con ellos surge el “género” como conceptualización.

A partir de tal distinción, el género será entendido también como todo el conjunto de atributos contruidos de manera diferenciada alrededor del sexo. En otras palabras, el género es “una construcción simbólica e imaginaria que comporta los atributos asignados a las personas a partir de la interpretación cultural de su sexo” (Hernández García, Y, 2006, pág. 3). Dicha construcción determina el cómo deben ser y comportarse las personas de acuerdo al hecho de haber nacido hombre o mujer: cómo ser femenino y cómo ser masculino. A este proceso de interiorización de tales atributos se le denomina socialización de género.

Joan W. Scott (1996) plantea precisamente que uno de las miradas que se le ha dado al género es entenderlo como una categoría descriptiva. Descriptiva en la medida que muestra la existencia de una serie de situaciones sobre las mujeres y/o sobre las relaciones desiguales por el hecho de ser hombre o mujer; pero no hay necesariamente un interés por dilucidar el por qué de lo anterior. Además de descriptiva también se podría decir que es una categoría distintiva en la medida en que precisamente parte de una distinción entre lo biológico y lo cultural. De igual manera, porque a pesar de que se interesa por las relaciones desiguales, lo hace manteniendo la distinción entre hombres/mujeres. Incluso, dentro de los mismos estudios feministas, tal distinción llevó a cierta parcialización, de manera tal que género se entendiera como sinónimo de mujeres.

Posteriormente la categoría género se complejiza. Al ser criticada por su carácter “monolítico, elitista y poco abierto a la pluralidad cultural, racional y sexual”⁴⁹ (Martí, R.F, 2003, pág. 27), se cuestiona entonces su concepción sólo desde una matriz heterosexual-dicotómica entre

⁴⁹ Desde mediados de los años ochenta, los movimientos caracterizados por ser de mujeres afro descendientes, indígenas, lesbianas, entre otros, empiezan a criticar la concepción que se le venía dando al género.

hombre/mujer y homogenizante. Así, a la conceptualización del género como conjunto de atributos, se le conjuga con variables como raza, etnia, clase, identidad sexual entre otras. Se plantea que los atributos contruidos en torno al sexo se hacen de manera situada; contextualizada e histórica y se mueven en su relación con las variables antes mencionadas; se propenderá entonces por hablar de mujeres y hombres en plural; de feminidades y masculinidades. “Este cuestionamiento político da lugar a indagaciones alrededor de la constitución del sujeto, en las cuales no sólo importa mirar las relaciones hombre-mujer sino comprender las diferencias entre mujeres y entre hombres” (Herrera, G & Rodríguez, L, 2010)

De igual manera, se empieza a hacer un mayor énfasis en el papel que juega el poder. Hablar de género se asume desde una mirada de relaciones de poder, en la medida en que da cuenta de la forma como hombres y mujeres se construyen y se relacionan de manera desigual. Se trabaja entonces con la idea de cómo la diferencia de los sexos se convierte en desigualdad social; “otorgándose en casi la totalidad de las sociedades un mayor poder, prestigio, estatus y reconocimiento a lo realizado por los varones, en comparación con lo que realizan las mujeres, que en general es desvalorizado e inferiorizado” (Bustos Romero, O, 2001).

Este carácter relacional que asume la categoría género implica empezar a romper con la idea de hombres y mujeres como categorías excluyentes; por tanto la “discusión se reorientaría sobre las relaciones sociales desiguales entre los géneros, en torno a la categoría relación y afines: interrelación, interacción, interdependencia, coexistencia, convivencia...” (Cabral; B & García, C, s.f)

Bajo esta línea de entender el género desde una mirada de poder, se destacan entonces planteamientos como el realizado por Bordieu (1995), al entender el género como *Habitus* o "sistemas perdurables y transponibles de esquemas de percepción, apreciación y acción, resultantes de la institución de lo social en los cuerpos"; en otras palabras, lo plantea como una "subjetividad socializada" (Lamas, M, 1999, pág. 104). Así mismo expone por ejemplo que la sumisión-dominación, puntualmente de las mujeres, no se da entonces necesariamente por una violencia física; sino por constantes procesos de violencia simbólica: "la violencia simbólica es una violencia amortiguada, ejercida a través del reconocimiento simbólico de la autoridad y del desconocimiento de la propia subordinación" (Bianciotti, M, 2011, pág. 75).

Por su parte, esta mirada de género desde el poder, también ha planteado por ejemplo, el desencuentro entre Foucault y el feminismo postmoderno, al entender a esta categoría como dispositivo. Para Patricia Amigot Leache (2009) ver el género de esta manera permite entender cómo la misma dicotomía de hombres y mujeres no está exenta de las relaciones de poder socio históricas; cómo el género actúa de maneras distintas y cómo se teje con otros "dispositivos" tales como raza, etnia, clase que permiten ver la heterogeneidad. De allí que afirmen entonces que: "Consideramos que una lectura del género como dispositivo de poder puede permitir un empleo no reificador de esta categoría" (Amigot Leache, P & Pujal i Llombart, M, 2009, pág. 120)

Precisamente el empleo no reificador de esta categoría, es lo que ha llevado a que la discusión actual en torno al género se amplié mucho más, de manera tal que se rompa con la superposición

y la binariedad del género en relación al sexo. Así, las discusiones recientes hacen un llamado para que la categoría “permita comprender la diversidad de tránsitos en los que hombres y mujeres se constituyen a sí mismos desde diversas formas de vivir las polaridades impuestas sobre lo femenino/masculino, publico/privado” (Bórquez, R, 2008, pág. 51) En esta línea, es como surgen los planteamientos de pensadoras bastante “controvertidas” como Judith Butler⁵⁰.

Matías Alderete (2010) plantea que los planteamientos de Judith Butler se caracterizan por dos aspectos clave interrelacionados: la heteronormatividad y la performatividad. La heteronormatividad implica la imposición natural de la relación sexo/género desde lo heterosexual; todo lo que esté fuera de esta es anormal. Por su parte, la performatividad de género “es una expectativa que produce el fenómeno que anticipa y que nombra como preexistente” (Bianciotti, M, 2011, pág. 76). Así, el ser mujer no es más que un “hacer mujer” o la reiteración de actos y prácticas que respondan a lo que espera la sociedad. En últimas, el género en tanto esencia de ser hombre o mujer no es más que una apariencia, que parece coherente, precisamente por lo reiterativo de las actuaciones.

Silvia Tubert (Del sexo al género: los equívocos de un concepto, 2003) afirma que Judith Butler en su “Genealogía de la ontología de género” muestra cómo es el género el que produce la dualidad del sexo como un campo pre-discursivo. La tesis de Butler es que el sexo ya es construido, ya es una inscripción cultural; es el aparato productor por el que se establecen los

⁵⁰ Previo a Judith Butler se destacan los planteamientos de Teresa Lauretis (1992). Esta afirmaba que cuando se habla de mujer se hace referencia a una construcción ficticia que se ha hecho a través del discurso dominante; es “una especulación sobre la realidad social”. Rompiendo con la idea de entender las mujeres como lo contrario del hombre, como lo no-hombre, las plantea como “seres históricos reales”. Las relaciones entre las mujeres_ entendidas como sujetos históricos_ “encuentra su expresión en el lenguaje, es arbitraria y simbólica es decir, culturalmente establecida.” (págs. 15-16)

sexos (pág. 108). En otras palabras, para Butler, la categoría género pierde en cierta medida su significación porque no tiene sentido definir al género como la interpretación cultural del sexo, si el sexo mismo se entiende como categoría de género. (Fraisie, G, 2003, pág. 9)

En general, este “giro crítico” en lo que ha venido entendiendo por género, se ha hecho no sólo desde las entrañas del feminismo sino también desde el estudio de las masculinidades⁵¹. Estos estudios posibilitan la des-naturalización al ver la masculinidad como construcción social y la mirada sobre los hombres pase de ser “victimarios/satanizados” a ser considerados actores de cambio: “(...) repensar la relación de los hombres con la inequidad de género y mirar a los varones en las estrategias de desarrollo, más allá de su rol de dominadores, también como posibles agentes de cambio” (Greig, Lang y Kimmel 2000:5) (Herrera, G & Rodríguez, L, 2010, pág. 159). De igual forma, este giro está alimentado por los estudios alrededor de gais, lesbianas, transexuales, transgénero.

Teniendo en cuenta lo planteado en líneas anteriores; es decir, el devenir en torno a la categoría género y la discusión actual en torno a las mismas, se asumió en esta investigación como una categoría de análisis crítico. Es así como “el concepto de género (...) pasa de ser una construcción constitutiva de la experiencia de vida, a una categoría de análisis crítico de las desigualdades y de las prácticas sociales cotidianas donde hombres y mujeres elaboran, construyen y recrean sus experiencias en el mundo de la vida” (Cabral; B & García, C, s.f, pág.

⁵¹ Pensadores como Connell (1997) y Kimmel (1997) empiezan a hablar entonces de masculinidad hegemónica y masculinidades alternativas/subordinadas; siendo estas últimas aquellas relacionadas con la homosexualidad

5). Entenderlo en este sentido, ha sido y es un esfuerzo académico y político por darle a esta categoría no solo rigurosidad sino la complejidad suficiente que permita investigar a la luz de la misma y transformar las realidades sociales.

El género como categoría de análisis, permite romper con el androcentrismo que ha primado en la construcción de la ciencia; cuyo proceso también se ha naturalizado bajo argumentos de objetividad, desde una mirada positivista. Los procesos de investigación y de construcción de conocimiento no están exentos de las desigualdades de poder entre hombres y mujeres. Incluso, la misma ciencia también se convierte en legitimadora de situaciones de desigualdad. En otras palabras, el género como categoría de análisis, tiene el potencial de cuestionar la misma forma en la que se construye el conocimiento, por tanto, encierra un carácter de de- construcción del hacer científico: “Cuestiona la tradicional y androcéntrica forma de hacer ciencia, presentada a sí misma como objetiva y con validez universal” (García Calvente, M; Jiménez Rodrigo, M.L & Martínez Morante, E, s.f, pág. 17).

Asumir entonces la investigación con perspectiva de género es fundamentarse en el género como una de las categorías de análisis. En este sentido lo que se busca es desnaturalizar el proceso mismo de la investigación, así como las realidades sociales que se intentan comprender. Es indagar por las dinámicas de poder que se dan en las relaciones sociales, en tantas construcciones socios culturales que jerarquizan y desigualan con base a la diferencia sexual. La perspectiva de género debe ser entendida desde una postura compleja; en el sentido que debe articularse con los contextos socio histórico y otros aspectos clave como la raza, la edad, la clase entre otros. De

igual manera, la perspectiva de género implica ver las relaciones de poder al interior y entre hombres y mujeres; así como las concepciones, estereotipos y roles que se han construido en torno a los mismos(as):

“Esta perspectiva es más que “agregar a las mujeres a los análisis”, es ubicar el análisis dentro de la contextualización de las relaciones entre ambos géneros (hombres y mujeres), pero es también analizar y repensar las relaciones sociales entre las mismas mujeres y entre los mismos hombres” (pág. 10)

En esta misma línea, Butler aporta a entender el género no como descripción y/o designación de hombre/mujer/ heterosexual sino como categoría analítica; esto lo hace al afirmar que la perspectiva de género “supone hacer inteligibles las prácticas sociales reguladas y las relaciones de poder productoras de identidades y cuerpos, así como atender a sus especificidades históricas y sociales (Butler, 1990).”

Ante esta situación entonces, se hizo pertinente articular la perspectiva de género con las posturas sobre Violencia Basada en Género, las cuales tienen a coincidir en estudiar las relaciones heterosexuales: “La perspectiva de género, entendida como la visión teórica que permite analizar las relaciones entre hombres y mujeres a partir de las diferencias culturales que se les han asignado a cada uno/a, debe ser un elemento esencial para el análisis de interpretación de las situaciones de violencia”. (Castillo Vargas, E, 2007)

Así lo que se intentó comprender, desde una perspectiva de género que respete la complejidad y la criticidad, es cómo en el diálogo, debate y reflexión sobre VBG de los y las adolescentes y

jóvenes, se mueven una serie de concepciones, significaciones, estereotipos y relaciones de poder en tanto hombres y mujeres.

5. Enfoque Metodológico

5.1 Escenario de la investigación

Esta investigación se realizó alrededor de *“La Estrategia de comunicación y movilización social para la promoción de los DHSR en adolescentes y jóvenes”*. La Consejería Presidencial de Programas Especiales (CPPE), el Programa de Promoción de Derechos y Redes Constructoras de Paz (PPDRCP), La Estrategia Red de Gestores Sociales (RGS); la Fundación Imaginario, Citurna Producciones, La Iniciativa de Comunicación; la Universidad del Norte - Grupo de Investigación en Comunicación y Cultura, y la Dirección de Investigaciones y Proyectos- fueron quienes constituyeron una alianza de cooperación que permitió la formulación y puesta en marcha de La Estrategia en mención.

La Estrategia surgió como una forma de aportar a la comprensión y solución de distintas problemáticas vinculadas a la vida sexual y reproductiva, específicamente al ejercicio de los derechos humanos sexuales y reproductivos en adolescentes y jóvenes; el cual, ha despertado las alarmas no sólo del gobierno nacional sino de distintas organizaciones internacionales.

Embarazos indeseados y a edad temprana, violencia basada en género, discriminación por orientación sexual entre otras, son una de las tantas problemáticas que afectan las condiciones de vida de los y las jóvenes.

Tomando como antecedentes otras experiencias mundiales, como es el caso de Soul City (Sudáfrica) y Puntos de Encuentro (Nicaragua), esta Estrategia de edu-entretenimiento y movilización social, tuvo como objetivo principal “aportar a la reflexión crítica y a la transformación de prácticas individuales, familiares, comunitarias y sociales con miras al ejercicio de los DHSR por parte de los adolescentes y jóvenes.” Estos en un rango de edad de 12 a 19 años, con especial énfasis en el grupo de 15 a 19 años.

La Estrategia se fundamentó en un modelo comunicativo socio ecológico, que permitiera entender la complejidad y la dinámica relacional en la que se ven envueltos los individuos y las comunidades al momento de tomar decisiones relacionadas con su salud; así factores estructurales, sociales, familiares e individuales entraron en juego. Se asumió una postura integral para indagar la interrelación entre los ámbitos mencionados anteriormente en torno al ejercicio de los DHSR; esto en pro de la generación de diálogo alrededor de los imaginarios y las prácticas que obstaculizan y/o benefician la puesta en marcha de los mismos.

Trabajó tres temáticas centrales las cuales son el resultado de la indagación realizada en la línea de base, a saber: 1. Toma de decisiones sobre la vida sexual y reproductiva con énfasis en la fecundidad adolescente 2. Violencia Basada en Género (VBG) 3. Respeto a la diversidad sexual. Conceptualmente, se fundamenta en cinco enfoques clave: DHSR; habilidades para la vida y los DHSR; Conceptualización de adolescentes y jóvenes; comunicación para el cambio social y enfoque de género.

Para efectos de esta investigación se tomó como temática de estudio la VBG y se hizo énfasis en el enfoque o perspectiva de género. Esto en vista de que todo el ejercicio de los DHSR está transversalizado por las significaciones, roles, imaginarios que se tiene en torno al mismo. Así, La Estrategia fue analizada a la luz de la categoría de género como categoría de análisis en vista de que, pretender generar diálogo y debate en torno a la VBG, pasa necesariamente por cuestionar cómo el ser hombres o mujeres más que un asunto de sexo, es una construcción social y de relaciones de poder; es un asunto de género. En otro orden de palabras, darle esta mirada de género permitió analizar cómo se dio o no la generación de debate, diálogo y reflexión en torno a la VBG, teniendo en cuenta tanto lo masculino como lo femenino y las relaciones entre estos y estas.

La Estrategia contó entre sus componentes con: edu-entretenimiento; medios masivos y abogacía; comunicación interpersonal; mercadeo; gestión del conocimiento; investigación, monitoreo y evaluación. Adicionalmente se diferenció de las experiencias de Soul City y Puntos de Encuentro por la centralidad que se le da al componente de movilización social. Esto porque consideraron que se podía ampliar la participación a nivel local y por lo tanto construir conjuntamente aprendizajes en torno al ejercicio de los DHSR de manera contextualizada. Todos estos componentes no fueron independientes sino que se trabajaron de manera inter relacionada.

En aras de especificar aún más la investigación no sólo en cuanto a la temática y la perspectiva, tal como se mencionó en líneas anteriores, también se hizo atendiendo a uno de los tantos componentes de La Estrategia; para este caso se centró la mirada sobre el componente de movilización social. Esto en vista de que no sólo es considerado el aspecto diferenciador de La

Estrategia en relación a otras, sino que implicaba una dinámica de trabajo más local, contextualizado y la participación de los y las actoras del proceso. Esto permitió analizar de manera mucho más puntual, cómo el proyecto generó o no reflexión, diálogo y/o debate en torno a la VBG en los y las participantes.

Ahora bien, a su vez el componente de movilización social contó con la participación de equipos locales de trabajo conformado tanto por jóvenes, adolescentes, docentes; a saber: grupo de creación teatral; grupo de creación radial o TV; Servicios Amigables de Salud y equipos trabajo en las Instituciones Educativas. Así mismo el pilotaje de esta Estrategia se llevó a cabo en aquellas comunidades que ya contaban con Red Social de Apoyo; una articulación con los programas PESCC del Ministerio de Educación y SAS del Ministerio de Protección Social, así como con medios de comunicación fortalecidos: 1. San Juan Nepomuceno (Bolívar) 2. San Gil (Santander) 3. La hormiga (Putumayo).

Para efectos de delimitar aún más el objetivo y “sujeto” de la presente investigación, se tomó del componente de movilización social, los equipos de Teatro y TV en la comunidad de San Juan Nepomuceno. El trabajo de estos dos equipos fue realizado de manera conjunta y estaban conformados por adolescentes y jóvenes. Posteriormente se hará la descripción más detallada de los y las participantes en cada uno de los mismos.

Se partió entonces de la idea que investigar alrededor de La Estrategia, más que centrar la mirada hacia afuera, se debía pasar por analizar la dinámica de trabajo y a su vez, los mismos procesos

de reflexión, diálogo y/o debate que se generaron o no al interior de los equipos locales que participaron en la puesta en marcha de la misma. No sólo porque estos equipos son una “muestra” de los factores estructurales, sociales, familiares e individuales que se mueven en las comunidades, específicamente en jóvenes y adolescentes, alrededor de la VBG; sino porque al tener mayores niveles de participación e interacción con La Estrategia podría analizarse cómo ésta influye en sus propias ideas y prácticas en torno a la temática en mención.

5.1.2 Desarrollo de La Estrategia en el contexto de San Juan Nepomuceno

5.1.2.1 Contextualización socio-histórica del municipio

San Juan Nepomuceno es un municipio ubicado en los Montes de María en el departamento de Bolívar. Con una población aproximada de 47.000 habitantes, se encuentra a dos horas de la capital del departamento, Cartagena de Indias. San Juan, fue fundado en 1776, plena época colonial, y declarado oficialmente municipio en el año de 1870. Su principal actividad económica es la agricultura, gracias a que su tierra es altamente fértil; tanto, que se le conoce como el municipio verde de los Montes de María. Incluso, cuenta con el parque natural de flora y fauna “Los Colorados”.

En cuanto a servicios públicos, cuenta con un acueducto que sólo llega al 56% de la población. No cuenta con un sistema de alcantarillado óptimo; sólo está construido el 13% del mismo y este

porcentaje ha presentado problemas técnicos, por lo cual no ha sido puesto en funcionamiento.

Para subsanar esta problemática las familias construyen pozas sépticas o letrinas. Sobre la recolección y manejo de residuos o sistema de aseo, sólo se cuenta con carro mulas que se encargan de tal servicio, y que no llegan a todos los sectores del municipio. Y por último, el servicio eléctrico llega en un 90% al caso urbano y en un 80% al casco rural de San Juan.

(Alcaldía de San Juan Nepomuceno, 2008)

San Juan Nepomuceno también es reconocido por su tradición oral expresada a través de mitos, leyendas y sobretodo la utilización de dichos y expresiones variadas que hacen particular su lengua. Tal tradición oral, también se expresa a través de la música de vallenato; este municipio es epicentro de un Festival Nacional en este género musical. De igual manera, celebra sus fiestas patronales a San José, a través de diversas manifestaciones folclóricas y fiestas de corralejas.

Ahora bien, San Juan también tiene una historia de violencia y conflicto armado debido a los enfrentamientos entre la guerrilla y la incursión de las Autodefensas Unidas de Colombia en 1997; así como de estos dos grupos al margen de la ley con las Fuerzas Armadas del Estado. El cobro de vacunas, la expulsión de los habitantes de sus tierras, las masacres, el desplazamiento, la violencia sexual contra mujeres y niñas, los atentados, secuestros; en general, San Juan y toda la zona de Montes de María fueron presa de la constante violación de derechos humanos y la imposición de una cultura de terror y silencio.

Es así como por ejemplo, en el año 2000 trece personas son asesinas en varias veredas y corregimientos del municipio de San Juan (San Cayetano, Tamarindo, Los Trupillos...); En el 2002 se registraron 192 familias desplazadas; y San Juan se convierte en zona de alto riesgo de secuestro. Era tanta la situación, que para intentar recuperar el orden público, entre el 2002- 2003, el gobierno declara Estado de Conmoción Interior en 26 municipios de Bolívar, incluido San Juan Nepomuceno (USAID &l Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH).

Viviendo en constante actividad armada, enfrentamientos, hostigamientos, desplazamiento forzado, masacres y el control de su territorio y dinámicas de vida, este municipio permaneció en tales condiciones, incluso después del cese del Estado de Conmoción Interior. Entre 1993 a 2003, se registró en Montes de María la muerte de 278 habitantes; cuyo 7% correspondía a pobladores de San Juan Nepomuceno. En el 2004, la tasa de homicidios era de 22 por cada 100.000 habitantes (USAID &l Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH). La mejora de tal situación de orden público se da con la con la consolidación de la Política de Seguridad Democrática (2006-2010).

Es importante mencionar, que más que el orden público por parte de las Fuerzas Militares, San Juan Nepomuceno ha estado en un proceso de recuperación de tejido comunitario y de construcción de confianza desde un trabajo con El Estado, las instituciones educativas, y organismos nacionales e internacionales. La Fundación Red de Desarrollo y Paz de los Montes de María y sus Laboratorios de Paz, ha venido consolidando un trabajo de recuperación no sólo

desde lo económico, sino desde lo cultural y lo social. Así mismo, diversos programas y proyectos referentes a la construcción de una cultura de paz y educación para la sexualidad se han venido implementando.

La Escuela Normal Superior Montes de María con sede en San Juan Nepomuceno, ha sido reconocida a nivel nacional e internacional por emprender procesos internos y comunitarios en cuanto a la educación en pro de la paz y los derechos humanos sexuales y reproductivos. Incluso, uno de sus docentes, Edgardo Romero Rodríguez, fue merecedor del premio Compartir al Maestro (2010), por enseñar a sus estudiantes la importancia de recuperación de la memoria histórica; y no precisamente de la historia oficial. Esto a través de las narraciones, la prensa, y el encuentro de los y las estudiantes con la tradición oral (Fundación Compartir, 2010).

Cineclubes, teatros foros, producciones audiovisuales a través del canal local San Juan TV, colectivos de comunicaciones de infantes y adolescentes, festivales, entre otras actividades han venido recuperando el espacio público y continúan reconstruyendo el tejido social perdido a causa de la guerra. San Juan Nepomuceno es así, un municipio que a pesar de su historia de conflicto armado, está en un proceso constante de recuperación y de trabajo fuerte; al punto que ha servido de ejemplo para otras regiones del país que han padecido los mismos estragos de la guerra.

5.1.2.2 Antecedentes de trabajo en torno a los Derechos Humanos Sexuales y

Reproductivos

Antes de la puesta en marcha de La Estrategia, desde el 2006 San Juan Nepomuceno y las instituciones educativas _La Escuela Normal Superior de los Montes de María, La Floresta y Diógenes Arrieta_ han venido realizando un trabajo alrededor del proyecto de Educación Para la Sexualidad y la Ciudadanía (PESCC) adelantado por el Ministerio de Educación Nacional.

De igual manera se suma el trabajo realizado a través de la conformación de las Redes Sociales de Apoyo (RSA), por parte de la Consejería presidencial, y en el marco del Programa de Promoción de Derechos y Redes Constructoras de Paz. Estas redes, abrieron la posibilidad de articular las Mesas Institucionales de Trabajo de las escuelas; con la Casa de la Cultura, las EPS, el Gobierno Municipal, Organizaciones No Gubernamentales, fundaciones, entre otras.

Sin embargo vale la pena mencionar que es La Escuela Normal Superior de los Montes de María, el epicentro de desarrollo de La Estrategia; así de otros proyectos de intervención en torno a derechos sexuales y reproductivos, como los ya mencionados. Su labor ha sido reconocida, a nivel nacional, por la puesta en marcha de un currículo transversalizado por la educación para la sexualidad y la ciudadanía. La escuela a su vez, ha logrado articular esfuerzos con otras instituciones como la Casa de la Cultura de San Juan Nepomuceno.

Así es como San Juan Nepomuceno ya contaba con importantes avances en cuanto al trabajo sobre sexualidad; así como la previa consolidación y trabajo de un grupo de teatro y TV. Para el caso del grupo de teatro, este había surgido de procesos anteriores ligados al Proyecto de

Educación Para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, puntualmente desde el proyecto “Reconstruir la escuela”. Así, Escuela Normal y Casa de la Cultura ya utilizaban el teatro foro y el teatro imagen como estrategia de trabajo, desde los postulados de Freire y Augusto Boals. Incluso, una de las experiencias con teatro había sido premiada por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM).

De igual manera en Televisión, ya había un grupo de jóvenes que estaba participando en capacitaciones y acceso a equipos por parte del Programa de Cultura Digital del Ministerio de Cultura. Los conocimientos sobre Televisión, también eran utilizados por los y las estudiantes, así como por los docentes de la Escuela Normal, a través de la producción de videos para utilizarlo como material pedagógico y/o para comunicar lo que se venía haciendo a través de un blog institucional. Sin embargo, previo a La Estrategia, no había una emisión de tales producciones a través del canal local “San Juan TV”

Tanto la labor de teatro como de televisión, no eran trabajados aislados, sino articulados. Muchos de los y las participantes de estos grupos antes de la llegada de La Estrategia, eran chicos y chicas con liderazgo institucional: hacían parte de la Mesa Institucional de Sexualidad de la Normal Superior Montes de María; y otros hacían parte de la Mesa Municipal y por tanto, de las mesas de las demás instituciones educativas locales.

Además de los teatros foros, teatro imagen, y productos audiovisuales institucionales, también se utilizaron otras estrategias interesantes en el marco de todo el trabajo realizado durante el PESCC a saber: fogatas reflexivas, rumbas sanas, cine barrio y cine club normalista. Con estrategias

como estas fueron llegando a distintos sectores de la población para hablar sobre derechos humanos sexuales y reproductivos; así como también sobre cultura de paz.

En conclusión, La Estrategia de edu-entretenimiento y movilización social objeto de estudio, ingresa en el marco de todo un proceso bastante avanzado, tanto que ha sido ejemplo a nivel nacional, sobre educación para la sexualidad. Todo un proceso que se adelantó por diversas instituciones tanto educativas, como municipales, culturales, no gubernamentales, y nacionales; ya mencionadas.

5.1.2.3 Desarrollo de La Estrategia de edu-entretenimiento y movilización social

En San Juan Nepomuceno, la puesta en marcha de La Estrategia contó con una facilitadora general, quien coordinaba el trabajo de cuatro colectivos de trabajo: de creación televisiva; de creación teatral; de servicios amigables de salud, y de trabajo en Instituciones Educativas. Tanto el colectivo de teatro y de televisión contaban respectivamente con facilitadores y coordinadores. A su vez, cada uno de estos facilitadores tenía ayudantes jóvenes que se convertían en un fuerte apoyo durante la organización y ejecución de las actividades.

Los colectivos, que ya estaban previamente conformados, sobretudo el de teatro, amplían la vinculación de otros y otras adolescentes y jóvenes con la llegada de La Estrategia. Para ello, se hicieron convocatorias a través de los y las jóvenes de la Red Social de Apoyo en las diversas instituciones educativas. La vinculación a cada colectivo se hizo de manera voluntaria y teniendo en cuenta los intereses y habilidades.

Para el caso de televisión, por ejemplo, se hicieron castings con el fin de identificar a aquellos y aquellas con habilidades en la expresión oral y corporal. También se organizaron acorde a las habilidades para la escritura, la grabación, la reportería y la escenificación. Si bien es cierto que tanto el grupo de teatro como de TV ya habían contado con procesos formativos, la vinculación de nuevos adolescentes y jóvenes debido a La Estrategia, implicó que se realizarán procesos formativos para que los y las nuevas integrantes aprendieran las dinámicas y conceptos básicos de televisión. Tal formación se realizó por parte de los antiguos integrantes y se contó con la visita de un experto, quien compartió información sobre producción. Sin embargo, los y las participantes más antiguas siguieron encabezando las actividades debido a su experiencia.

Para el caso de teatro, el grupo inicial de trabajo también siguió encabezando las actividades. Dicho grupo estaba conformado por 4 estudiantes, quienes habían recibido durante 5 años antes formación teatral en la Casa de la Cultura. Con la vinculación de nuevos y nuevas integrantes gracias a La Estrategia, el grupo base y su director se encargaron de compartir lo ya aprendido a través de procesos formativos sobre: expresión corporal, dicción, improvisación, personificación e interpretación textual.

Otro aspecto que hay que volver a mencionar, es que aunque existían tales colectivos de teatro y TV, el trabajo no era independiente el uno del otro. Si algo se destaca en la ejecución de La Estrategia en San Juan, es que los grupos trabajaron siempre de manera articulada. Incluso, había chicos y/o chicas que hacían actividades en ambos colectivos. Es así como para el montaje de cuñas televisivas, se hacían dramas por parte del grupo de teatro; las obras de teatro eran grabadas por el colectivo de TV y emitidas por el canal local; entre otras actividades conjuntas.

La dinámica de construcción montajes teatrales y material audiovisual, la encabezaban la coordinadora general, como los coordinadores de cada uno de los colectivos. Ellos y ella, se encargaban de la escritura de guiones tanto teatrales como de televisión, a partir de sus conocimientos personales, así como de espacios de discusión con los y las participantes de los colectivos. Algunas veces, los guiones eran montados por el facilitador, como es el caso de teatro; otras, los guiones se hacían después de discutir entre los y las participantes de los colectivos, como es el caso de TV.

Puntualmente, para el caso de teatro, la llegada de La Estrategia estipulaba entre sus actividades el montaje y la puesta en escena, en diversos escenarios, de una obra de teatro por cada una de las temáticas; es decir, debía construirse una obra de teatral para el caso de Violencia Basada en Género. Sin embargo, la llegada de La Estrategia y de tal propuesta, coincide con una obra teatral ya escrita por parte del director de la Casa de la Cultura y facilitador del colectivo de teatro.

Esta obra teatral, inspirada en la lectura de un artículo de prensa, pasa entonces a hacer parte de La Estrategia. Titulada “Canción de Cuna”, la obra en modalidad de teatro foro, escenificaba la historia de una mujer que, desde la cárcel cuenta, narra toda la historia de maltrato que la llevó a matar a su esposo. Las razones se las está dando a su hijo, quien es representado simbólicamente por una silla vacía. Esta silla pasa, al final de la historia, a ser llenada por miembros del público; quienes asumen el papel de hijos y responden a su madre lo qué piensan sobre todo el drama vivido y la decisión tomada.

La puesta en escena de esta obra fue realizada por el grupo base de la Casa de la Cultura. Se presentó precisamente en el lanzamiento de La Estrategia de edu-entretenimiento y movilización

social en San Juan y durante la socialización de proyectos de investigación del programa de formación complementaria de la Normal superior Montes de María.

En cuanto a televisión, si bien es cierto que se venía haciendo trabajo tal y como se mencionó antes, La Estrategia de edu-entretenimiento permite que se construya un programa televisivo y que salga emitido en el canal local San Juan TV; hecho que no había ocurrido previamente a lo largo de todo el trabajo sobre sexualidad que se venía realizado. En otras palabras, se le puede indilgar puntualmente a La Estrategia la novedad de emitir las producciones de los y las participantes por el canal municipal.

Entre las producciones audiovisuales sobre VBG, se encuentra la realización de una cuña promocional. El proceso de realización de la misma demandó del trabajo conjunto entre teatro y televisión. El colectivo de teatro, a través de una idea de su facilitador, realizó la escritura y montaje de la historia; pero también se alimentó la idea con los y las jóvenes del equipo de televisión. Este último se encargó de la grabación y la emisión en el canal municipal.

Dicha cuña promocional sobre VBG consistió en una escena donde se mostraba una mano masculina acariciando una piel femenina por el abdomen; sale una tipografía con el texto: “Cuando las caricias...”. Luego, la mano sube hasta el cuello de la mujer e intenta ahorcarla; nuevamente sale una tipografía que completa la anterior diciendo: “Dejan de ser tiernas...” y finaliza con una frase contundente: “puedes decir NO MÁS”. Esta cuña fue emitida varios días a lo largo de una semana.

Respecto al programa de televisión, lo cual era una experiencia aún más novedosa implementada por La Estrategia, este fue realizado por los y las jóvenes participantes en compañía de los

facilitadores y la facilitadora general. El nombre “Píllatelas y Aprende” fue el resultado de una conversación espontánea por parte de los chicos y chicas pertenecientes a ambos colectivos. Los programas eran redactados por los coordinadores del grupo de teatro y TV, así como por la coordinadora general; todo con base a las ideas de los y las participantes. De igual forma, cada programa se alimentaba de las impresiones recogidas en la comunidad durante el proceso de producción de los mismos.

El primer programa consistió entonces en indagar las impresiones de la comunidad sobre el hecho de que un hombre le pegara a una mujer y viceversa. Tales impresiones sirvieron para discutir la conceptualización de violencia. El segundo programa consistió en la visita de la comisaría de familia, quien aclaró las dudas de la comunidad; las inquietudes eran enviadas vía e-mail y Facebook. Y el último programa consistió en la emisión del cortometraje de Mario Viñuela “El amor no es un juego de niños”; el cual se discutió a lo largo del programa. La emisión de los mismos en el canal municipal se hizo a lo largo de una semana, en tres emisiones.

Adicionalmente, los y las participantes recibieron cinco talleres formativos sobre VBG. Estos talleres fueron realizados por la facilitadora general y una tallerista del equipo técnico de la Consejería Presidencial. La temática se trabajó mediante la discusión de situaciones vivenciales y la contrastación de estas con los conceptos clave ligados a la temática que los convocaba.

5.2. Diseño general del proceso

El objetivo de la esta investigación giró en torno a analizar cómo La Estrategia generó o no reflexión, diálogo y/o debate en torno a la Violencia Basada en Género en el equipo de teatro y de televisión que hacen parte del componente de movilización social, en San Juan Nepomuceno.

Cada una de las categorías que aquí se indagó alrededor de una problemática de índole cultural como lo es la VBG, y adicionalmente desde la perspectiva de género, implicó necesariamente que se trabaje con significaciones, apreciaciones, dinámicas, experiencias, narraciones que desde lo individual y lo colectivo se fueron construyendo por parte de los y las participantes de La Estrategia. Así las cosas, la investigación en torno a tales aspectos, no pasan por la medición; sino que obliga a asumir una postura más de comprensión; de interpretación.

En este sentido es como se hizo pertinente fundamentar la investigación en el paradigma cualitativo o el denominado por Guillermo Briones (2002) como paradigma interpretativo. Bajo este paradigma se entiende entonces que la realidad(es) parte de las construcciones múltiples que hace el hombre y la mujer; y que, para su interpretación, han de ser estudiadas de forma holística. Así, se da una relación sujeto-sujeto, de interacción y mutua influencia.

Las investigaciones enmarcadas bajo este paradigma se caracterizan por ser de corte inductivo, la teoría nace de los datos y el proceso de investigación tiene carácter de emergente. En esta misma línea, Tamayo (1999) plantea que las investigaciones de corte cualitativo se caracterizan por un diseño flexible e interactivo, ya que el interés por ver la realidad(es) como una construcción hace

necesario un enfoque dinámico. Así como la relación sujeto-sujeto implica una influencia mutua entre investigador e investigado. Lo anterior a su vez, lleva a que este paradigma cualitativo sea humanista en la medida que su interés es la comprensión e interpretación de la experiencia humana; de las percepciones, las emociones, los pensamientos y racionalidades de los sujetos y/o los grupos sociales.

Para la realización de esta investigación con enfoque cualitativo se utilizó la Teoría Fundamentada. Esta entendida como un método interpretativo con fuertes fundamentos teóricos en el interaccionismo simbólico. Desarrollada inicialmente por Glasser y Strauss en la década de los 60 para hacer estudios sociológicos en el campo de la salud, ha ido teniendo variaciones a partir de las divergencias de enfoques entre sus mismos fundadores. En general, esta metodología tiene como “propósito generar conceptos y desarrollar teoría a partir del material precedente del estudio de caso (...) La teoría fundamentada se basa en la premisa de que la teoría, en sus varios niveles de generalidad, es indispensable para el conocimiento profundo de un fenómeno social”. (Jones, D; Manzelli, H & Pecheny, M, 2007, pág. 49)

Este proceso inductivo necesariamente hace que la recolección de datos, su análisis y la teoría que surja de tal proceso estén intrínsecamente relacionados. Es por ello que el investigador no entra al campo con una teoría preconcebida, sea para comprobarla o ampliarla sino que va con un área de estudio y la teoría emerge de los datos. Así, el investigador lo que pretende es construir cómo los y las participantes significan su realidad social (Stern, 2003) “Debido a que las teorías

fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción” (Strauss, 2002, pág. 14).

Desde lo anterior, la Teoría Fundamentada abrió las posibilidades de flexibilidad; de no linealidad de la investigación que permitió que la recolección de datos fueran de la mano con la construcción de referentes teóricos y categorías de análisis; así como la posibilidad de generar conocimientos y guías de acción. Son estas posibilidades la que la convirtieron en una metodología pertinente, teniendo en cuenta los antecedentes y los referentes teóricos previamente expuesto en este trabajo.

5.2.1 Participantes en el estudio: equipo de teatro y televisión

Para este estudio, se contó con los chicos y las chicas del equipo de teatro y televisión que movilizaron La Estrategia a nivel local. Una parte de los participantes, ya hacían parte del grupo de teatro que trabajaba en la Casa de la Cultura Municipal. Así como otros y otras pertenecían a procesos de producción audiovisual ligados también a la Casa de la Cultura y adicionalmente, a la Escuela Normal Superior.

Los nuevos(as) participantes que se vincularon en el marco de La Estrategia, se convocaron a través de la Red Social de Apoyo (RSA)⁵². Estos y estas escogieron el grupo en el que querían

⁵² En el marco del Programa de promoción de derechos y redes constructoras de paz de la Consejería Presidencial de programas Especiales se constituyen las Redes Sociales de Apoyo. Estas tienen como objetivo poner en marcha planes de acción municipales en pro de los derechos humanos sexuales y reproductivos. Las redes están conformadas por la participación de actores comunitarios, familiares e institucionales que se encuentran y discuten sobre la

estar; ya sea por interés y/o habilidades. Algunos de ellos y ellas participaban en las actividades tanto de teatro como televisión. Así, terminó realizándose un trabajo articulado entre teatro y televisión.

Todos(as) pertenecen o son egresados de las diversas instituciones educativas de San Juan Nepomuceno; principalmente a la Escuela Normal Superior. Algunos se encuentran en el ciclo de formación complementaria para graduarse como maestros y maestras. Los ya egresados, han decidido cursar carreras de pre grado en la ciudad de Cartagena de Indias.

Específicamente, durante el pilotaje de La Estrategia, el grupo de teatro contó con la participación de 10 personas: 5 hombres y 5 mujeres. Sus edades oscilan entre los 16 a los 20 años de edad. Sólo dos superan estas edades con 24 y 26 años. Por su parte, el grupo de televisión contó con la participación de 16 personas: 8 hombres y 8 mujeres. Sus edades oscilaban entre los 16 a los 20 años de edad. Esto da un total de 13 mujeres y 13 hombres (26 participantes) a lo largo de la puesta en marcha de La Estrategia.

Sin embargo como se verá adelante, durante la realización de esta investigación, no se contó con la participación de todas y todos, sino con 20 personas que participaron en las distintas técnicas de recolección de información, correspondientes a 11 mujeres y 9 hombres.

Participantes de teatro	Edad	Sexo
Freddy Martínez Martínez	20	H
Jesús Villar Villalba	20	H
Deivis Smith Yepes Reyes	18	H
Ángela Martínez	21	M
Michelle Barrios	17	M
Ana Lorena Tapia Pardo	16	M
Nasly Carolina Romero Olivera	16	M
Participantes de TV		
Erick Deulufeuth	16	H
Oliver Gazabon	24	H
Fabio Enrique Díaz Meléndez	19	H
Carlos Guzmán Romero	17	H
Carlos Sáenz	18	H
Edinson Trujillo Catalán	20	H
Yenifer Vanessa Caicedo	17	M
Dinna Herrera Costa	20	M
Claudia García Funieles	20	M
Ana Pacheco Serrano	17	M
María José Solís	16	M
María Camila Quevedo Herrera	16	M
Luz Estela Barrios Flores	26	M

Tabla 1. Participantes del estudio

5.2.2 Técnicas e instrumentos de investigación

Recordando que cada uno de los objetivos específicos de esta investigación le apuntó a cómo se generó reflexión, diálogo y debate; y entendiendo a su vez que se hace referencia a ámbitos personales, colectivos y políticos, cada una de las técnicas de investigación aportaron a la obtención de información en tales ámbitos. En este sentido, se utilizaran primordialmente tres técnicas de investigación cualitativa: la entrevista, el grupo focal y El Cambio Más significativo, conocido en su sigla en inglés como MSC.

Las dos primeras, entrevista y grupos focales, apuntaron a la mirada del investigador; quien en encuentro con los sujetos, realizará un análisis de sus realidades (es). La tercera (MSC), apuntó principalmente a la mirada de los y las participantes, quienes se convierten en protagonistas, como se explicará a continuación. Se consideró que el encuentro de tales miradas daría una mayor complejidad y riqueza a los resultados de esta investigación.

5.2.2.1 La entrevista

Entendiendo la entrevista como una técnica que permite establecer un diálogo con un sujeto en aras de indagar la manera en que este(a) concibe el mundo o su realidad, es por tanto una técnica que permite obtener información valiosa a nivel individual. Está no sólo se interesa en los conocimientos de los entrevistados, sino en los significados, opiniones, creencias, actitudes, motivaciones, razones entre otros. (Báez, J & Pérez T., 2007, pág. 99)

Para esta investigación, la entrevista se convirtió en la técnica que aportó información sobre cómo La Estrategia generó o no reflexión sobre la VBG en los y las participantes de los grupos de teatro y televisión. Sin embargo, si bien es cierto que la técnica privilegió el ámbito de la reflexión, también permitió a partir de la misma, que los y las entrevistadas pudieran dar información no sólo sobre cómo reflexionaron o no, sino también sobre las dinámicas de diálogo y debate que pudieron haber emprendido desde lo personal.

5.2.2.2 El grupo focal

El grupo focal se puede entender como “el uso de una sesión de grupo semi estructurada, sostenida en un ambiente informal con el propósito de recolectar información sobre un tópico determinado” (Ann Carey, M, 2003, pág. 264). A través de esta técnica, se privilegió la recolección de información sobre creencias y opiniones desde la interacción entre los y las participantes. De allí que Mónica Petracci, retomando a Kitzinger (1995), afirme que el grupo focal permite indagar no sólo lo que la gente piensa, sino también el cómo y el por qué lo piensa. (2004, pág. 77)

En esta línea y contextualizado a esta investigación, el grupo focal se entendió como escenario conversacional donde interactúan los y las participantes seleccionadas, alrededor de preguntas provocadoras que permitan recoger información en pro de alcanzar los objetivos de la investigación. Como escenario conversacional, privilegió entonces la recolección de cómo se género o no diálogo, e incluso debate alrededor del tema de VBG por parte de los grupos de

teatro y TV. De igual manera, el grupo focal posibilitó a la investigadora, que pudiera establecer comparaciones entre lo que los y las participantes plantean en torno al diálogo, en relación con las mismas interacciones dialógicas y/o dinámica de las conversaciones durante la puesta en marcha del grupo focal

Adicionalmente, esta técnica también posibilitó que se recoja información alrededor del ámbito de la reflexión; así, los y las participantes pudieron compartir sus experiencias individuales y la interacción posibilita que el otro(a) se sintiera identificado o no con tal experiencia.

5.2.2.3 El cambio más significativo (MSC)

El Cambio Más Significativo, propio de las evaluaciones de procesos de comunicación para el cambio social, fue desarrollado por Rick Davies en Bangladesh (1994). Esta es una técnica participativa de monitoreo y evaluación basada en narrativas o en la recolección de historias de cambio o no, que los mismos participantes, van identificando y que por lo tanto promueve procesos de aprendizaje en estos. EL Cambio Más Significativo o The Most Significant Change (MSC) se caracteriza porque se basa en los datos “significativos” para los participantes; por lo tanto se centra en lo inesperado y no está basado en indicadores previos. De igual forma permite identificar por qué se produce el cambio.

Esta técnica implica al menos tres etapas: 1. Establecer áreas de interés 2. Recolección y revisión de historias de cambio 3. Análisis secundario de las historias y monitoreo del proceso. Así esta

técnica no es cuadriculada y permite que los y las participantes avancen o retrocedan en tales etapas en la medida que lo consideren (Byrne, Ailish; Hunt, J & Parks, G.F, 2005). Para Rick Davies y Jess Dart, los pasos vitales de esta técnica son definidos como: Recopilación de las narraciones; selección de lo más significativo de las narraciones de manera grupal; y retroalimentación a los interesados acerca de las narraciones que fueron escogidas y por qué. (Davies, R & Dart,J, 2003)

En vista de que esta técnica recoge información significativa a nivel individual y colectivo, se fundamenta en dos preguntas clave sobre las cuáles se pretende incitar a la reflexión y la narración en torno al dominio, aspecto o temática escogida. La primera apela al individuo y es ¿cuál cree usted que ha sido el cambio más significativo en (dominio de trabajo)?; la segunda apela al colectivo y es “entre todos estos cambios significativos, ¿cuál cree que es el cambio más significativo de todos?

La utilización de esta técnica aportó de manera transversal a todos los objetivos específicos que pretendió esta investigación. En cuanto a la reflexión, hizo su aporte en la medida en que la construcción de las historias desde la individualidad, genera un proceso de auto encuentro en los sujetos; es pensarse a sí mismo pero también, en relación con los demás en busca del cambio que ha sido más significativo. En cuanto al diálogo y el debate, esta técnica permite el encuentro con el otro y por tanto, la puesta en común de las posturas individuales, del compartir de apreciaciones.

Podría decirse también, que no sólo aportó entonces a recoger la información en torno a los objetivos de la investigación, sino que la puesta en marcha de la misma se convierte en un ejercicio de participación; de diálogo; de auto revisión de lo realizado durante todo el proceso de La Estrategia. En este sentido entonces, primó la mirada de los y las participantes quienes son los que determinan lo que consideran los cambios más significativos; no siendo la investigadora. Esta última lo que hará es analizar tales cambios ya especificados individual y colectivamente por los sujetos-participantes del estudio.

5.2.3 Procedimientos

Para la recolección de la información, esta se hizo a través de las técnicas previamente expuestas; así como a través de encuentros informarles y de acercamiento con todas aquellas personas vinculadas al proceso de puesta en marcha de La Estrategia.

Inicialmente, Los profesores Rafael Obregón y Jair Vega de la Universidad del Norte, organizaron una visita a San Juan Nepomuceno con el fin de presentarnos a los facilitadores del proceso. En tal visita se conoció la situación, en ese momento, de La Estrategia; además que se conversó un poco sobre la dinámica de la misma. Esto posibilitó que se estableciera un contacto y se cultivara la disposición de colaboración mutua entre la investigadora y participantes de La Estrategia.

Posteriormente se asistió a un taller de monitoreo y evaluación impartido por el profesor Jair Vega. A este asistieron los facilitadores y los participantes de esta investigación: jóvenes del

grupo de teatro y televisión. En este encuentro, se tuvo la oportunidad de presentar públicamente las pretensiones de realizar un trabajo investigativo sobre la experiencia; así como de compartir con los y las jóvenes del proceso. En relación con los facilitadores, permitió fortalecer la relación de colaboración permanente con el proceso de investigación.

De igual manera, se realizó acompañamiento al proceso de recolección de información de Claudia Helena Beltrán; quien en ese momento también se encontraba en proceso de investigación para su trabajo de tesis de la maestría en comunicación de la U. del Norte. Durante la sesión, se compartió nuevamente con los chicos y chicas del grupo de teatro y televisión; se recogió información que dio más luces para contextualizar la presente investigación; y se identificaron los datos de contacto de los y las jóvenes participantes, con el fin de poder convocarlos.

Posterior a toda esta contextualización de La Estrategia, acercamiento a los y las participantes de estudio, así como la presentación pública de las intenciones de la presente investigación, se procedió a la puesta en marcha de las técnicas de recolección de información.

A continuación, se describe los procedimientos empleados en cada una de estas, en orden de realización. Vale resaltar, que en vista de que busca analizar los datos desde la perspectiva de género, las técnicas de organizaron teniendo en cuenta el sexo de los y las participantes.

- Grupos focales: fue la técnica que inicialmente se empleó con el fin de recoger información en torno a las categorías de estudio; principalmente diálogo y debate. Pero también se realizó de primero con el fin de ver las interacciones entre los y las participantes; así como contextualizar aún más el escenario de la investigación. La convocatoria fue realizada por los

facilitadores locales; esta se hizo a todos y todas las participantes de los grupos de teatro y televisión. El escenario de realización fue un salón de la Escuela Normal Superior Montes de María.

Por dificultades diversas, no todos los y las participantes de los grupos de teatro y televisión asistieron a la convocatoria. Se realizaron con quienes voluntariamente decidieron participar, un grupo focal de hombres y otro grupo focal de mujeres. Se organizó de tal manera, con el fin de facilitar la comprensión de las posturas que, en tanto hombres y mujeres, asumían en torno a los cuestionamientos a realizar sobre diálogo, debate y reflexión.

El grupo focal se inició con la bienvenida, la presentación de la investigadora y de los objetivos del estudio; así como posteriormente se presentaron los y las participantes diciendo su nombre y el rol que cumplieron en el grupo de teatro y/o televisión. De igual manera se les solicitó su permiso para poder grabar la sesión de trabajo y se pasó un listado de asistencia, con el fin de identificarlos y recoger sus datos.

De manera previa, la investigadora preparó una guía de tópicos y sus respectivas preguntas, acorde a las categorías de diálogo, reflexión y debate que surgieron de lo hasta ese momento avanzado en torno a referentes teóricos⁵³. Precisamente, al ser una guía, durante el transcurso del diálogo hubo flexibilidad para generar nuevas preguntas en relación con la información que se iba generando; de manera tal, que se ahondara más en los tópicos de trabajo.

Se tuvo en cuenta que todos y todas participaran, opinarán sobre las preguntas. La idea era que no se crearan liderazgos que opacaran la posibilidad de compartir del resto de

⁵³ Ver anexo (1) con guía de grupos focales; del anexo 2 al 3 encontrará la transcripción del grupo focal de mujeres y hombres.

participantes del grupo. Así, con una duración de hora y media, se realizó entonces un grupo focal con 5 hombres; y un grupo focal con tres mujeres.

Entre las dificultades de realización del mismo se puede mencionar la poca asistencia a la convocatoria. Esto porque varios de los y las participantes se encontraban fuera del municipio; la mayoría estudiando en la Ciudad de Cartagena. Otros(a) por dificultades cotidianas o problemas de transporte; así como por desinterés.

Otra dificultad fueron las condiciones en las que se realizó el grupo focal. En el transcurso del desarrollo del mismo, el fluido eléctrico fue suspendido varias veces. Esto generó cierta incomodidad a todos y todas debido a las altas temperaturas del día de realización. Sin embargo, los y las participantes permanecieron dispuestos, atentos y entusiastas durante el proceso.

- Entrevistas: Estas se realizaron con el fin de indagar más en la categoría de reflexión; así como en las de diálogo y debate pero privilegiando el escenario de lo individual; de lo íntimo. La escogencia de los entrevistados se hizo teniendo en cuenta propiedades y dimensiones arrojadas en el inicialmente en el grupo focal, así como las del MSC, es decir fue un muestreo teórico. la intención era profundizar más cada una de estas hasta lograr, en lo posible, la saturación de las mismas.

Se realizaron entonces 4 entrevistas a adolescentes y jóvenes: dos a hombres de 19 años y dos mujeres de 16 años y 21 años. También se realizaron finalmente tres entrevista a los respectivos coordinadores/facilitadores de La Estrategia, teniendo en cuenta un muestreo

discriminado; esto con el fin de ir saturando, en lo posible, las categorías y validando los hallazgos.

Se realizó previamente una guía de preguntas por parte de la investigadora, en la cual se tuvo en cuenta la información recolectada durante los grupos focales⁵⁴. Vale la pena mencionar, que la guía fue flexible al surgimiento de nuevas interrogaciones acorde a la información que se iba suministrando y en pro de los objetivos de la investigación. A los y las entrevistadas se les informó previamente el objetivo de la entrevista y se les pidió su consentimiento para poder grabar el audio de la misma

- El Cambio Más Significativo (MSC): Esta técnica fue aplicada al tiempo que las entrevistas. Se realizó con el objetivo de recoger información sobre las tres categorías, de manera más participativa. Es así como el facilitador del grupo de teatro encabezó prácticamente todo el proceso; previas orientaciones de la investigadora. Esta realizó una guía donde se le explicaba a los facilitadores en qué consistía la técnica y los pasos a seguir. De igual manera, se amplió la información a través de conversaciones telefónicas y vía Skype con el facilitador que encabezó el proceso.

La pregunta o dominio de cambio fue estipulado por la investigadora quedando de la siguiente manera: “Recordando todo el proceso que realizaste en teatro y/o TV, ¿cuál crees que fue el cambio más significativo en cuanto a reflexión, diálogo y/o debate sobre Violencia Basada en Género generado por La Estrategia de edu-entretenimiento?” De manera conjunta con el facilitador, se elaboró un formato de fácil entendimiento y cercano a los y las

⁵⁴ Ver anexo (4) y (5)

participantes del grupo de teatro y televisión⁵⁵ que incluía la pregunta; así como indicaciones y una tabla para diligenciar datos de identificación, la solicitud de consentimiento y por supuesto, la redacción de la respectiva historia de cambio.

Con la claridad de que los facilitadores no podrían influenciar en las narraciones, se repartieron 26 formatos de manera individual a los chicos y chicas del grupo de teatro y televisión. Estos se repartieron casa a casa, así como un gran mayoría de otros formatos se enviaron por vía electrónica; esto porque algunos de los participantes adelantan estudios por fuera del municipio de San Juan Nepomuceno. Posteriormente se realizó la recolección de las historias, recogiénolos en sus casas, a través de acercamientos con el facilitador o enviados al correo electrónico del mismo.

En total, se recolectaron de los 26 formatos distribuidos, 16 historias de cambio (9 escritas por mujeres y 7 escritas por hombres). El facilitador manifiesta que entre las dificultades para recolectarlas completamente está la falta de interés de algunos participantes, la época de vacaciones académicas en las que se encontraban; y adicionalmente el traslado de muchos de ellos y ellas por fuera del municipio.

Posterior a la recolección, a cada facilitador se le entregaron las historias para que las leyeran y evaluaran a nivel individual, cuál era la mejor historia de cambio. Los resultados se tabularon y se escogieron inicialmente las 5 mejores historias calificados en un rango de 1 a

⁵⁵ Ver anexos del 15 al 54 con todo el proceso y las historias de MSC recolectadas.

5. Después de ello, la facilitadora general y los facilitadores de teatro y TV se reunieron y discutieron cuál de esas cinco historias reflejaba el cambio más significativo y por qué.⁵⁶

El proceso entonces fue encabezado por el facilitador del grupo de teatro y apoyado por los otros dos facilitadores. La investigadora tuvo poca influencia en el proceso de recolección de historias, evaluación y deliberación de las mismas. En este sentido, las determinaciones tomadas fueron producto de la participación de los chicos y chicas, así como de la negociación de los facilitadores.

En cuanto a los resultados del mismo, se hace anotación a ellos en este espacio debido a lo particular de la técnica. Así entonces, las 5 historias de cambio escogidas, en su orden, como las mejores fueron⁵⁷:

1. No es teatro, es realidad
2. Es hora de hablar
3. Tomando conciencia
4. Me respeto y los demás me respetan
5. Otra perspectiva

⁵⁶ Vale la pena mencionar, que se omitieron algunos pasos del MSC debido a dificultades de tiempo y presupuestales. La coincidencia con la temporada de vacaciones, así como el desplazamiento de los participantes a otras zonas del departamento, no hizo posible que colectivamente compartieran y discutieran alrededor de las historias. Las dificultades presupuestales fueron en tanto, tales encuentros, implicaban la inversión de unos dineros para garantizarle unas condiciones de trabajo adecuadas; dineros con los cuáles no se contaba. Por ello, se decide conjuntamente entre investigadora y facilitadores, asumirlo de la forma expuesta. Lo que en últimas no se convierte en un inconveniente a nivel de aplicación de la técnica porque en los lineamientos de Rick Davies y Jess Dart sobre el uso de la misma, se habla de la flexibilidad que la caracteriza. Precisamente, esta se puede ajustar a las condiciones del medio y/o a las dificultades que se presenten en el proceso. (Davies, R & Dart, J, 2005)

⁵⁷ Todas las historias de cambio, así como las 5 mejores historias, puede verlas en los anexos del 15 al 54 de este documento.

Sobre estas historias de cambio, así como sobre el resto de historias, se tomaron apartes que permitieran darle sentido al análisis de los datos y articularlos con el resto de los datos arrojados por las demás técnicas aplicadas. Tales apartes se identificaron con la sigla MSC, correspondiente a la traducción del nombre de la técnica en inglés.

5.3 Análisis de datos

Las categorías principales del proceso se configuraron inicialmente a la luz de los referentes teóricos construidos en la investigación; tales referentes a su vez, y en vista del soporte metodológico en teoría fundamentada, se iban alimentando o “encontrando caminos” más pertinentes en la medida en que se hacía el análisis de los datos. Este arrancó con las visitas a campo y sobre todo con la realización de los grupos focales, lo que arrojó las primeras codificaciones. Asimismo todas las técnicas empleadas pasaron por un proceso de codificación abierta; es decir, se realizó un proceso de clasificación a través de la comparación teórica constante en busca de sub categorías, propiedades y dimensiones en las entrevistas y El MSC.

En este sentido, la codificación en tanto sub categorías, propiedades y dimensiones se hizo teniendo en cuenta no sólo la literatura, sino la información emergente en el proceso. Por ello, observará que muchas de estas no son designadas en términos referenciados teóricamente, sino a través de la utilización de códigos in vivo. Adicional a la codificación abierta, se realizó una codificación axial que permitió entonces darle mayor forma a la información y principalmente establecer interrelaciones entre las categorías y estas con sus sub categorías, dimensiones y

propiedades. Toda la codificación se hizo a la luz de la perspectiva de género, estableciendo comparaciones constantes alrededor del género, como categoría de análisis. Para ninguna de las codificaciones se utilizó ningún programa de análisis de información sino que se hizo “manualmente” por parte de la investigadora durante el proceso de recolección y luego con toda la información transcrita.

Resultado de tal proceso, se realizó una matriz que intenta mostrar la categorización realizada. Esta se hizo para efectos organizativos, pero se aclara nuevamente, que la postura de este trabajo no pretende “encuadrar” o establecer límites rígidos entre una y otra categoría. Por ello, las líneas que conforman la matriz se hacen de manera punteada; esto como una forma gráfica de mostrar la dinámica de frontera difusa y complejidad entre uno u otra categoría, así como de sus dimensiones y propiedades.

La siguiente tabla se utilizó entonces para hacer la codificación de la información. Aparecen entonces las categorías centrales, así como las sub categorías que son resultado de los referentes teóricos planteados; sub categorías que se alimentan a su vez del análisis de los datos. Sin embargo, hay unas sub categorías que se dieron de manera emergente en el proceso y que por tanto, no se exponen inicialmente aquí; es así como observará posteriormente que la denominación de algunas sub categorías se vuelven más específicas.

Así las cosas, esta matriz aparecerá de manera permanente durante los resultados y la discusión de los mismos, e irá siendo llenada en cuanto a sub categorías emergentes, así como a las propiedades y las dimensiones. Se hace bajo esta lógica, como una forma de mostrar de dónde surge tal codificación; de sustentarla y discutirla con la interrelación de los datos. Al final

REFLEXIÓN, DIÁLOGO Y DEBATE SOBRE VIOLENCIA BASADA EN GÉNERO

entonces, quedará una gran matriz de fronteras difusas, que permita vislumbrar toda la codificación realizada en torno a la reflexión, el diálogo y el debate.

Asimismo, toda la codificación y por tanto las matrices se realizaron desde la perspectiva de género. Las distinciones entre un género u otro se hacen de manera explícita siempre y cuando los datos arrojados permitieron establecer tales distinciones. De no hacer mención del género de manera explícita, es porque el análisis de los datos no arrojó divergencias considerables en cuanto al género, sino que coincidieron en sus posturas.

REFLEXIÓN			CÓMO	ESCENARIO INDIVIDUAL, INTIMIDAD PÚBLICA Y ESPACIO PÚBLICO CONSTRUCCIÓN DE SUJETO INDIVIDUAL, COLECTIVO Y POLÍTICO
SUBCATEGORIAS	PROPIEDADES	DIMENSIONES		
Conocimientos				
Conciencia				
Transformación o cambios				
DIÁLOGO				
SUBCATEGORIAS	PROPIEDADES	DIMENSIONES		
Escenario de participación				

Escenario de des- encuentro			Teatro	
Resolución de conflictos				
DEBATE				
SUBCATEGORIAS	PROPIEDADES	DIMENSIONES		
Escenario de movilización de opiniones y emociones				
Construcción de sujeto político			Producción de TV	

Tabla 2 Categorización

6. Resultados y Discusión

Durante la codificación y análisis de los datos recogidos a través de las diversas técnicas, lo que fue emergiendo es que las categorías a trabajar_ diálogo, debate y reflexión_ se interrelacionaban unas con otras, al punto de que las fronteras entre éstas eran demasiado difusas; tal y como se planteó en los referentes teóricos; esto a pesar de que durante la construcción inicial de los objetivos específicos de la investigación aparecen de manera separada.

Por ello, si bien es cierto que se mostrará la información en línea con los objetivos específicos, se aclara de manera contundente que se hace sólo para efectos metodológicos pero, que durante la discusión de los datos se ratifica la idea de fronteras difusas entre una categoría y otra. En otro orden de palabras, los resultados y la discusión de los mismos aunque se presente de manera “diferenciada” de acuerdo a los objetivos específicos y por tanto, a las categorías principales, la dinámica de interrelación y fronteras difusas; de encuentros y des-encuentros entre estas y sus propiedades, hicieron pertinente mostrar precisamente en tal dinámica. Por tanto, quien se introduzca en las siguientes líneas, lo que encontrará es un fluir; o si nos quedamos en tierra, una serie de caminos a veces distinguibles unos de otros, pero a veces con paisajes muy confusos.⁵⁸

Así, se mostrará entonces las reflexiones, diálogos y debates generados por La Estrategia y el cómo esta logró o no tal proceso. Se hará en algunas ocasiones este qué y el cómo de manera

⁵⁸ El diseño cualitativo y de Teoría Fundada asumido por esta investigación tiene sentido precisamente en la medida en que son los datos, las realidades, las que deben mostrarse en la investigación; y no son los datos los que deben amoldarse a esta. Por ello, la investigación cualitativa es un constante devenir; es un proceso de transformación constante. Así las cosas, los resultados y discusión de los mismos pretendieron mostrar la dinámica que emergió y la constante alimentación entre estos y la configuración de los referentes teóricos.

articulada o indistinta; en otras se planteará de manera diferenciada teniendo en cuenta que los datos permiten tal explicitación. Todo esto bajo la perspectiva de género y nuevamente, bajo la premisa de que son categorías con fronteras difusas y procesos que las transversalizan.

6.1 Reflexión: del aprender más a atreverse a cambiar

La reflexión como ese encuentro en el ámbito de lo individual pero desde la interrelación con el otro u otra se ve expresado en distintas sub categorías, propiedades y dimensiones desde el análisis de los datos. El conocer más sobre el tema, el analizar la propia vida, así como las relaciones cercanas y el atreverse a cambiar, se alzan en términos generales como procesos ligados a esta categoría.

6.1.1 “Eso está regao de que es el hombre el que le pega a la mujer”: Profundizando conocimientos...rompiendo creencias.

La Estrategia de edu-entretenimiento ingresa en un contexto con una experiencia previa en trabajo sobre Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos, tal como se mencionó antes. Los adolescentes y jóvenes del grupo de teatro y TV ya habían pasado por tanto, por una serie de procesos formativos, siendo la escuela el epicentro. Con tantos años de formación, se podría especular diciendo que estos chicos y chicas deberían tener muchos conocimientos sobre el tema

de VBG, más conciencia y sobretodo no estar en dinámicas de vulneración. Sin embargo, lo que se analiza es que no necesariamente tales especulaciones llegan a ser ciertas.

La Estrategia ingresa en un contexto donde los y las adolescentes y jóvenes han venido trabajando el tema pero de manera muy generalizada; en la gran generalidad y complejidad que implica trabajar los derechos sexuales y reproductivos. Manifiestan entonces, saber sobre tales derechos. Pero, puntualmente sobre la problemática de Violencia Basada en Género (VBG), consideran que se profundiza con La Estrategia:

“En ocasiones era que se seleccionaba un tema para trabajar un taller, alguna actividad, pero violencia basada en género como tal, en sí no lo palpábamos, cuando llega estrategia ya se divide en los diferentes campos y se profundiza, pero no sabíamos que era violencia basada en género como tal”. (Grupo Focal, en adelante GF⁵⁹ Hombre participante)

Ahora bien, la profundización en los conocimientos sobre VBG se resalta en dos aspectos repetitivos e interrelacionados a lo largo del proceso de indagación. Uno de ellos es que empiezan a reconocer que esta problemática no es sólo de carácter físico; sino que también se da violencia psicológica:

“O sea los conocimientos antes, o mis conocimientos antes, cuando me hablaban de violencia basada en género o violencia contra la mujer, yo me iba al hombre golpeando a la mujer, única y exclusivamente. En el momento que llega La Estrategia y que llegan los talleres de formación y que empiezan detalladamente a explicarnos que violación no es única y exclusivamente cuando se produce el golpe, que existe la psicológica, la física, la verbal, hay una cantidad de maltratos” (G.F hombre participante)

⁵⁹ Iniciales correspondientes a Grupo Focal (GF). Lo mismo se hará con las Entrevistas (E) y el Cambio Más Significativo (MSC)

“Antes pensamos más, por supuesto, yo antes pensaba más de que la violencia basada en género era como tan siquiera de los golpes y eso, pero me puede dar cuenta de que la violencia basada en género son más aquellas palabras violentas que dejan más que los golpes” (GF mujer participante)

El otro aspecto, es que la VBG se da de manera mutua; es decir, que afecta tanto a hombres y mujeres, principalmente aquella de tipo psicológico. Son las chicas las que más hacen énfasis en este aspecto en relación a los hombres. Lo hacen, no sólo mirándose como afectadas, sino también como potenciales vulneradoras:

“Eso está rega’o de que es el hombre el que le pega a la mujer y ese era el único maltrato que se veía o se conocía o se manejaba pues, por lo menos aquí era que se hablaba, ya con La Estrategia interiorizo más el proceso de que no solamente es el hombre el que le pega a la mujer sino que también la mujer puede maltratar” (G.F Hombre participante)

“Nos empezamos como a dar cuenta de que también existe la del hombre también es violentado a si sea que no sea tanto maltrato físico como verbales” (G.F mujer participante)

“Nosotros nos basamos cotidianamente en los golpes y que la mujer es la única golpeada. No siendo así. Porque nosotras de alguna u otra manera también golpeamos a los hombres. Es que con una simple mirada lo estamos golpeando.” (GF mujer participante)

Lo anterior muestra que la profundización de conocimientos se dio principalmente en reconocer otras tipologías de violencia, sobretodo la psicológica, y asumir que esta es una problemática de carácter relacional. Lo que llama la atención es que no se hace mención alguna de la violencia sexual, la cual es una de las tipologías de violencia que afecta a niñas, adolescentes y jóvenes; y que incluso, que es más recurrente en escenarios que han vivido bajo el conflicto armado.

En relación con la revisión de la literatura lo que se puede comprender de los datos, por un lado, es que la VBG como categoría hace evidente la discusión sobre no limitar esta problemática exclusivamente a las mujeres; aspecto que permite desnaturalizar al hombre como victimario y asumir a los adolescentes y jóvenes como agentes de cambio. Por otro lado, la VBG como problemática manifiesta en este grupo social precisamente se caracteriza porque la violencia que más predomina es la de corte psicológico. De igual forma, esta violencia se manifiesta de forma mutua: tantos chicos y chicas se vulneran entre sí; aunque sigue predominando la vulneración hacia las chicas.

En esta línea, es pertinente resaltar los planteamientos de Rosa María Alfaro, quien desde los diversos análisis que ha realizado sobre comunicación y género, considera que los procesos comunicativos deben precisamente dirigirse a las interrelaciones: “La desigualdad entre ambos_ hombres y mujeres_ es el verdadero objeto de cambio (...) esta es una relación intersubjetiva que supone complicidad de las mujeres con situaciones de opresión, por lo tanto no se la puede considerar sólo como víctima, aunque esta especie de cooperación simbólica mutua se dé de manera diferencial” (1993, pág. 80)

6.1.2 Recuerdo que estaba en el proyecto y me di cuenta de que...

Ahora bien, la reflexión ligada al plano de lo individual no sólo implica una profundización de información. Implica más bien entender la formación como un proceso de de-construcción de conocimientos; la información es contextualizada, revisada y de-construida desde las realidades

personales y colectivas. Así las cosas, los y las participantes del grupo de teatro y TV emprendieron tales procesos, expresados en la “concientización” o “el darse cuenta” (denominación in situ) sobre ideas, situaciones, actitudes en torno a la VBG.

Si bien es cierto que en ambos grupos se dieron procesos de concientización, hay algunas variaciones desde la mirada de género; así como desde los diversos escenarios que cada uno de ellos y ellas miro/analizó. Para el caso de los hombres, en sus relaciones de pareja, asumieron conciencia o se dieron cuenta de actitudes e ideas que se ligaban a mantener relaciones inequitativas:

“Recuerdo que estaba en el proyecto y me di cuenta de que yo a través de... cómo te digo... no es chantaje, sino que diciéndole: “oye tienes que hacer esto, por esto y esto y si no haces esto te dejo” o sea, la ponía a ella en situaciones así, la ponía a ella entre la espada y la pared de que ella no tomaba las decisiones.” (G.F hombre participante)

“A veces, en lo personal, le prohibía cosas, por decirlo así, porque la mujer... “no éste, yo puedo tener la cantidad de amigas que quiera”. “Pero no puedes tener la cantidad de amigos” fue, por decirlo así, ya era como consciente que sí estaba actuando mal y no me estaba dando cuenta ya cuando llega La Estrategia ya me doy cuenta de que habían unas actitudes que no eran buenas, por decirlo” (G.F hombre participante)

Ellos atribuyen tal postura al machismo y/o a los celos:

“Yo como persona, venía con la formación de que los hombres son los que mandan los hombres son los que tienen la autoridad porque son fuertes... O sea, ¿cómo te digo? Entre comillas machistas, era machista (...) Yo era muy celoso” (G.F hombre participante)

En este orden de ideas, los hombres se “dieron cuenta” que estaban en una posición de vulneradores y/o desigualdad de poder ante sus parejas. Los chantajes emocionales, las

prohibiciones a salir, las limitaciones de la pareja para tomar decisiones propias se aprecian en sus expresiones. En otro orden de palabras, eran legitimadores de situaciones de VBG de corte psicológico.

Tal como bien ellos mismo lo manifiestan, la desigualdad poder en torno a la construcción social del género y la denominada Cultura Machista o Patriarcal se legitima constantemente en los procesos de socialización a nivel de familia, escuela y comunidad, así como de medios masivos; tal como ellos implícitamente lo contemplan. Tal cultura ubica al hombre como sujeto de poder y a la mujer como objeto; relación que se hace evidente en dos apartes de narraciones de MSC:

“Mi papá me enseñó que los hombres no lloran y que ellos gobiernan a las mujeres (...) Lo siento papá pero no seguiré tus pasos” (Historia de Cambio Más Significativo, en adelante (MSC) “Los hombres no lloran”/ hombre participante)

“Existía un hombre que miraba por una ventana y ahí aprendió que las mujeres dependían del hombre y por eso el hombre sometía a la mujer. Pero un día ese hombre miró por otra ventana y se dio cuenta de las capacidades de las mujer y los derechos que tenía" (MSC “Otra perspectiva”/ hombre participante)

Ahora bien, continuando en el ámbito de las relaciones de pareja, hay una variación en tanto se es mujer. Las participantes de los grupos de teatro y TV también pasaron por un proceso de “darse cuenta” o concientizarse de las situaciones de vulneración en las que estaban inmersas:

“Mi ex novio era muy explosivo y de pronto no me pegaba pero sí con las palabras que me decía me hería mucho”. (GF mujer participante)

Las jóvenes y adolescentes participantes del proceso aparecen en situaciones en las cuales son sujetos de vulneración psicológica, expresada puntualmente en violencia verbal y violencia

simbólica. Esta última, en relación con los roles y estereotipos de género construidos socialmente.

“Él era como un poco machista (...) o sea, tener ese pensamiento de que, de que las niñas por aparte, los niños por aparte, de que yo no podía hacer una cosa, de que le tocaba a los hombres” (Entrevista, en adelante (E). mujer participante)

Si bien se diferencian con los hombres porque ellas son sujetas de vulneración, en similitud con estos, asocian tal situación de vulneración con el machismo. Esta asociación común entre chicos y chicas, ratifica que ambos se socializan en espacios donde lo que prima es la desigualdad de género. Los roles, los estereotipos, la división de los espacios son expresiones y legitimadores al tiempo de tal desigualdad, la cual se ha naturalizado. Es por ello que Bordiue considera que el género es un habitus; con el género se da una “biologización de los social”. Es decir, se asume que las desigualdades construidas en torno al sexo son naturales y por tanto transformables. El éxito de la permanencia de tales condiciones está en el uso de una violencia simbólica, que no implica el uso de la fuerza física y visible, sino que es imperceptible y se configura de manera permanente a través de nuestras acciones.

Sin embargo, este “darse cuenta”, esa concientización que se dio como parte de los procesos de reflexión de los y las participantes es una fisura en ese habitus; una fisura a la naturalización del género. Podría decirse, que a pesar de que venían de un recorrido importante en procesos “formativos” sobre sus derechos sexuales y reproductivos, la generalidad que manifiestan alrededor de los mismos posibilitó escasamente pasar de la información sobre los derechos, a la construcción de conocimientos y el asumir conciencia de sus propias vidas. La Estrategia aparece entonces como un catalizador, un empuje adicional para construir tal puente.

En este sentido, la reflexión realizada por los chicos y chicas al asumir conciencia sobre su propia vida, implicó un proceso de auto mirarse; de problematizar sobre en qué medida la VBG no es ajena a mi; no es sólo entre personas casadas y adultas. Implico en palabras de Cubides, auto-objetivarse sin dejar de ser un sujeto: las chicas en su relación de pareja se dan cuenta de su situación de vulneración y los chicos de su situación de vulneradores. (Cubides, H, 2004, pág. 125).

Lo anterior es similar con los resultados que se han venido estudiando en torno a la VBG en las relaciones de noviazgo de adolescentes y jóvenes. En estas lo que prima es la violencia de corte psicológico, siendo las chicas las mayormente afectadas. Los celos, las discusiones por la salida con amigos y amigas, el control de espacios y los insultos aparecen como las vulneraciones más recurrentes en las relaciones de pareja adolescentes (Profamilia, 2010).

Cambiando de hacia el ámbito de las relaciones familiares tanto de los chicos como de las chicas participantes, se observan algunas variaciones. Para el caso de los hombres, la toma de conciencia se da desde el cuestionamiento de la relación padre/madre en el hogar y cómo se expresan los roles de género en las mismas. Sin embargo, los chicos no se asumen directamente como vulneradores o manifiestan sentirse vulnerados. La conciencia sobre tales situaciones se hace desde la ruptura con lo que en sus términos “consideraban normal”; lo que es coherente con la naturalización que plantea Bourdieu.

“Tenía aparentemente el concepto de normal en una familia: el papá es el que trabaja, la mamá es la que hace los quehaceres del hogar y pues, ya después fui observando, cada vez que iba conociendo más me iba dando cuenta de que: “eche, mi papá siempre es el que hace eso y siempre es al que le ponen la comida más grande, siempre es al que lo

atienden más, siempre... Eche pero ¿por qué? ¿Qué pasa aquí? Mi papá da una orden y enseguida la tiene que hacer”. Y pues más allá como que uno se da cuenta que en el hogar el hombre es el que manda”. (E. Hombre participante)

Para el caso de las chicas, el espacio familiar, al igual que sus relaciones de pareja, también es un escenario de vulneración. Las emociones ligadas al miedo, al temor a hablar o decir las cosas, o el dolor que genera recordar una situación, se hacen evidentes. En ellas se mueve más la emocionalidad en ese “darse cuenta”: no es sólo cuestionar su situación desde los conocimientos aprendidos, sino asumir conciencia desde lo que se siente:

“Claro me ayudó mucho La Estrategia porque cuando hablábamos acá yo siempre veía que bueno todo lo que aprendí yo decía pero es que... mejor dicho a mí me daba como miedo decirle las cosas a mi papá pero igual como yo tenía más conocimiento” (G.F. Mujer participante)

“En mi vida yo tuve ciertos eventos que la obra me los recordaba total, me los recordaba desde el principio hasta el final. En mi relación de pareja no, en mi familia, porque a pesar que no era mi esposo o mi novio el que me maltrataba sí era alguien muy cercano a mí de mi familia que en cierta manera (...) de pronto no físicamente pero sí psicológicamente me maltrató. Entonces fue muy doloroso para mí” (E. Mujer participante)

En este sentido, la reflexión desde la toma de conciencia o el darse cuenta en las chicas se realizó principalmente desde la emocionalidad. Esa toma de conciencia emocional, ese reconocimiento de las propias emociones podría considerarse como una posibilidad de ver cómo estas afectan sus

acciones y poder controlarlas, de manera tal, que no se conviertan en obstáculos para tomar decisiones que permitan cambiar las relaciones de vulneración.⁶⁰

Vale la pena mencionar, que si bien es cierto que se dio un proceso de concienciación en torno a las relaciones en el escenario familiar, para el caso de todos los hombres participantes, esto no fue tan reiterativo como manifiestan haberse dado en sus relaciones de pareja. Para el caso de las chicas participantes, la familia aparece como escenario de vulneración, al igual que las relaciones de pareja.

6.1.3 “Me hizo como despertar y darme cuenta de que yo no me puedo dejar de absolutamente nadie”

La reflexión no sólo implica profundizar conocimientos y procesos de asumirse conciencia de nuestras realidades, pensamientos, acciones y emociones sino atreverse a cambiar; reflexionar también es una acción de transformación. En este sentido, tanto los y las adolescente y jóvenes manifiestan haber cambiado durante el proceso de edu-entretenimiento. Tales cambios variaron en propiedades y dimensiones en tantos hombres y mujeres. Para el caso de los primeros, los cambios se produjeron principalmente a nivel de mentalidad y de relaciones de pareja, de manera interrelacionada; en sus palabras:

⁶⁰ En términos de Howard Gardner (Frames of mind, 1983) se le podría denominar inteligencia intra personal o la capacidad de comprenderse uno mismo y sus emociones. De igual forma está asociada con la denominada Inteligencia Emocional, tal como lo plantea Daniel Goleman en su texto que lleva el mismo nombre. Para él, esta inteligencia se caracteriza por: capacidad de auto motivarnos, perseverar a pesar de las frustraciones, control de impulsos, regulación de estados de ánimo, evitar que la angustia interfiera nuestro raciocinio y la capacidad de empatía y confianza hacia los demás. (Emotional intelligence., 1995)

“Desde que comenzamos el cuento del proceso del edu entretenimiento, muchísimos de los muchachos se les vio la transformación en el pensamiento de qué querían, pa’ dónde iban, en qué se estaban equivocando” (E. Coordinador de televisión)

“En ese momento cambió de perspectiva y se dio cuenta que somos iguales y tenemos los mismos derechos” (MSC “Otra perspectiva”/Hombre participante)

En esta línea, manifiestan entonces lo que se podría denominar como el reconocimiento de la pareja como sujeto de derechos, la necesidad de relaciones más equitativas y sobretodo la puesta en práctica de las mismas:

“Es difícil, pero se lo cambian, se lo logran cambiar y saber que ambos tenemos los mismos derechos y así como derechos los mismos deberes, entonces no hay que no que “la mujer es el sexo débil”. No. Simplemente, somos iguales, seres humanos. De pronto, nosotros somos mejores en unas cosas, ellas son mejores en otras”. (E. Hombre Participante)

“(…) Ahí comenzaba yo a pensar: “pero, no tiene que pedirme permiso” osea, no se llevaba a la práctica como tal. (...) comencé a ponerlo en práctica, al principio era in común, pero ya después fui asimilando y fui adaptándome a que sí se puede, sí se puede y es hasta chévere, hay niveles de confianza y se va materializando una relación (...) Sí ya, ya no era sólo el ideal, como que “debo hacer esto”, sino que ya lo hacía” (E. Hombre participante)”

Comprender y respetar que la pareja y las mujeres en general tienen los mismos derechos que los hombres; reconocer la diferencia no es desigualdad y materializar lo anterior desde la puesta en práctica en las relaciones de pareja, es lo que se evidencia en tales expresiones. Adicionalmente, vale la pena llamar la atención sobre el sentimiento que generó ese atreverse a cambiar. Para este caso, es considerado por ellos como difícil o in común.

Es decir, transformar los pensamientos y sobre todo las prácticas no es considerado como fácil; esto en vista de que precisamente se ha naturalizado y/o asumido como normal la desigualdad entre hombres y mujeres. Reconocer a la pareja como sujeto de derechos no es fácil porque implica el “ceder poder; perder algo de poder”, sin dejar de reconocerse y ratificar los derechos que se tienen, como se puede inferir de la siguiente expresión:

“Cuando inicia La Estrategia como tal, ya permití esa libertad, por decirlo así, que tiene derecho a tener su cantidad de amigos así como uno tiene derecho a tener su cantidad de amigas” (G.F Hombre participante)

Vale la pena mencionar que el ideal de la equidad de género en las relaciones de pareja parte de reconocer al otro como sujeto de derecho no en la medida en que yo permito esa libertad; sino que se comprenda que la otra, en este caso, tiene ese derecho. No es concedérselo, no es permitírselo es que de hecho lo tiene.

Ahora bien, para el caso de las mujeres, la reflexión como acción de transformación implicó un atreverse a cambiar desde la ruptura no de lo difícil, como es el caso de los chicos, sino de la ruptura con el temor y el auto reconocimiento como sujetos de derechos. Para algunas, tales rupturas les permitieron enfrentar la situación de vulneración pasada y presente; para todas consideran que les permitirá prevenir las futuras:

“Ya socializábamos todo lo que habíamos aprendido, ya como que yo me atrevía no me cohibía de decirle las cosas a él” “(...)“Pero es que tú no tienes por qué ni gritarme a mí ni gritar a tus hermanas, porque es que tú eres hombre y nosotras somos mujeres y ambos tenemos los mismos derechos” (GF Mujer participante)

“(…) de pronto no tuve el valor a decírselo a la persona que me hizo eso⁶¹, pero en estos momentos viene alguien y eso júralo que yo enseguida yo sí le digo: “no me parece esto, hiciste esto, no me gusta esto. Eso fue lo más maravilloso porque me hizo como despertar y darme cuenta de que yo no me puedo dejar de absolutamente nadie, que yo soy una persona sujeta de derechos, que tiene muchos derechos y que no puede dejarse violentar de absolutamente nadie.” (E. Mujer participante)

“Lo primordial que logró en mi La Estrategia fue que me considero una mujer capaz de salir adelante, y a la vez dispuesta a hacer valer mis derechos” ” (MSC “Tomando Conciencia”/ mujer participante)

“A mí La Estrategia me sirvió para darme a respetar como mujer” (MSC Mujer participante)

El reconocimiento de los derechos y la garantía de los mismos pasan por el reconocimiento de las emociones, la ruptura con los temores y el asumir “la voz”. Las chicas asumen poder o se empoderan en la medida en que saben que tienen la autonomía para pensar por sí mismas y reformular sus vidas, ya sea las presentes o las futuras.

Así las cosas, los chicos se atreven a romper con lo difícil para cambiar hacia posturas de reconocimientos del otro como sujeto de derechos; y las chicas se atreven a romper con los temores para auto reconocerse como sujetas de derechos. Tanto en uno como en otro se dan procesos de autonomía en la medida en que empiezan a pensar por sí mismos y se sienten facultados para transformar sus vidas. Sin embargo, son quizás las mujeres en las que se hace más evidente tal autonomía en la medida en que implica asumirse con poder de cambio. En otras palabras, es con las chicas con quienes podríamos hablar de un empoderamiento individual.

⁶¹ Hace referencia a una vulneración psicológica que sufrió en su familia.

Tal empoderamiento y tal reconocimiento del otro como sujeto de derechos no implicó una inversión de las relaciones de poder. Tal y como tanto los chicos como las chicas manifiestan implica es darse cuenta que la VBG es un problema de relaciones en la que tanto hombres como mujeres pueden verse afectados. En las realidades que las chicas viven son ellas las más vulneradas; los chicos tienden a ser vulneradores, pero no se asume una relación de oposición entre víctima y victimario. Por el contrario, saben que el ideal es mantener relaciones equitativas entre hombres y mujeres. En este sentido es que Marcela Lagarde propone una ruptura epistemológica que permita entender el género y el empoderamiento no como inversión sino como la creación de “poderes no dominantes a través de la transformación de relaciones sociales; de la construcción de un nuevo paradigma” (Lever, E, 2006)

6.1.4 Conocimientos, conciencia y cambio: El cómo “fronterizo” de la reflexión

Hasta el momento se ha realizado un análisis de la reflexión que se género durante La Estrategia de edu-entretenimiento en tres grandes sub categorías: conocimientos, conciencia y cambio. Sin embargo, no hemos explicitado cómo La Estrategia generó tales procesos reflexivos. Se partirá diciendo que este cómo es transversal a todas las categorías, así como a las sub categorías. Sin embargo, se hace el ejercicio, sin olvidar tal hilvanación, de mostrar los hilos más gruesos que parecen aportar más a unas categorías que otras.

Para el caso de reflexión, la profundización de conocimientos se da por lo que ellos y ellas, así como los coordinadores, atribuyen al trabajo puntual sobre tres temáticas, entre estas VBG:

“Antes de La Estrategia, nosotros tocábamos todos los temas de sexualidad a grandes rasgos, no especificábamos en uno solo. Cuando llega La Estrategia, empezamos a tocarlos como temas específicos” (E. hombre participante)

“Se profundizaron en temas que no se habían tocado en el Proyecto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (...) nos quedamos como que la igualdad de oportunidades para hombres y para mujeres, como que en esa parte muy superficial y con La Estrategia empezamos a descubrir que el tema de violencia basada en género era algo muy, muy importante y que había mucha pero mucha violencia basada en género.” (E. Coordinadora general)

Puntualmente, mencionan los talleres como una de los escenarios de profundización de conocimientos. La metodología que se utilizaba en los mismos ya se venía trabajando desde hace tiempo en la escuela con los proyectos de educación para la sexualidad: los videos foros, las discusiones sobre casos puntuales ligados a las temáticas. Es decir, las estrategias utilizadas no variaron; no era algo nuevo para ellos y ellas. Lo que varió fue hacerlo puntualmente sobre un tema. Adicionalmente, varió el enfoque relacional que se le dio a la problemática; esto al no entenderla sólo como violencia contra la mujer. Dicha variación o propiedad está en relación con lo hallado en la revisión de la literatura en la que se menciona que La Organización Mundial de la Salud resalta como “efectivos”, aquellos programas con una perspectiva de género de “transformación” o que cuestionan las relaciones entre ambos sexos. (Barker, G; Ricardo, C & Nascimento, M, 2007).

Si bien los talleres eran espacios de profundización de conocimientos reconocido por ellos y ellas, son las dinámicas de teatro y TV las que mayormente posibilitaron que asumieran conciencia y se transformaran. Los talleres entonces son considerados importantes pero, no tan transversales y significativos como el teatro y la TV, tal como afirma en la siguiente expresión:

“Y pues los talleres de una o de otra manera nos ayudaron a formarnos, pero no nos marcaban como nos marcaba la experiencia en terreno, en presentaciones de obra y en los programas de televisión” (E. Hombre participante)

Para el caso de la obra de teatro, los procesos de reflexión en tanto conciencia y transformación se configuraron desde la movilización o el despertar de emociones. Para el caso de los chicos, era ubicarse en una situación dolorosa, era vivenciar tal situación de vulneración. Para el caso de la chica, implicó recordar, mirar-se en su actuación y asumir las emociones que implicaba tan reflejo:

“Cuando hacíamos obras en las que se reflejaba la violencia, el maltrato ya sea al hombre o a la mujer, siempre había un momento en que teníamos que parar los mismos ensayos porque eran muy fuertes y nosotros sentíamos que nos tocaban y nosotros hasta llorábamos en los ensayos” (E. Hombre participante)

“En mi vida yo tuve ciertos eventos que la obra me los recordaba total, me los recordaba desde el principio hasta el final (...) tanta decepciones que de pronto esa obra me hizo sentir en eso momento” (E. Mujer participante)

“En una ocasión, en uno de los montajes, le tocó el personaje de una mujer golpeada por el esposo y a través de la actuación, vivió psicológicamente esa situación a la cual nunca antes había prestado atención” (Mujer participante. Historia MSC Ganadora “No es teatro, es realidad”)

Tal como lo reafirma el coordinador de Teatro, la obra posibilitó sobre todo para quienes estuvieron directamente en el proceso, impactar las emociones; ponerse en una situación de vulneración y desde allí asumir conciencia de que tales situaciones no se pueden permitir en sus vidas, ni en las de los demás.

“(…) se empezaron como que a soltar, ¿no?, y a decir: “Bueno, eh... no vamos a permitir esto”; casi como sentirlo como si lo hubiesen vivido, les daba más bases para poder opinar en contra del tema”. (E. Coordinador de teatro)

Si las obras de teatro posibilitaron el asumir conciencia y generaron el interés por atreverse a cambiar situaciones de sus vidas desde la emocionalidad, la producción de los programas de televisión posibilitó no sólo lo anterior, sino también la profundización de conocimientos. La dinámica de los mismos, al contrario de teatro, permitió mayor participación porque los programas fueron contruidos colectivamente, desde su nombre hasta sus emisiones.

“O sea, para nosotros poder grabar un programa, emitir un programa, teníamos que estudiarlo y sentarnos y debatir qué podíamos hacer, qué era lo que la comunidad necesitaba, o sea, cómo nosotros saberle llegar a la comunidad y generar como ese impacto. Y pues, gracias a La Estrategia me vi en la necesidad de indagar más sobre la violencia basada en género” (E. hombre participante)

En el trasfondo de los talleres, las obras de teatro y principalmente desde la producción de televisión, lo que se muestra es esa línea de frontera muy difusa con entre reflexión, diálogo y debate. Para el caso de los chicos y chicas de teatro y TV, la reflexión y todo lo que esta encierra pasa por el diálogo; por el des-encuentro con el otro; es moverme en el plano principalmente de lo individual pero sin perder de vista el entramado de relaciones en el que se está.

Actuar una situación de vulneración desde el teatro; participar en un taller y conversar; discutir cómo hacer un programa de TV, implica no sólo aprender, indagar sobre la problemática; sino también sentirla, mirar-se desde la vivencia y la opinión del otro u otra. Esto está relacionado con los planteamientos de Gadamer al entender el diálogo como des-encuentro: es salir de mí para

encontrarme con la opinión del otro, con su experiencia, con ideas nuevas; y es un volver a mí para mirarme en relación con esa salida (Parra Ayala, A.F, 2011, págs. 1,4). Cuando se da entonces la reflexión, es porque algo ha interpelado o ha hecho tambalear lo que se entendía por normal; y esa interpelación sólo se da desde mis relaciones con los otros(as).

El hecho de hacer televisión de manera colectiva desde el sentido de la Comunicación para el Cambio Social rompe entonces con la idea de aprender únicamente una técnica. Ninguno de ellos y ellas destaca que aprendió a manejar cámara o los planos; lo que destacan es el proceso de encontrarse, discutir para acordar la mejor forma de hacer un programa y cómo ese proceso_ más que el resultado_ fue lo que aportó a conocer más sobre el tema, asumir conciencia sobre el mismo y atreverse a cambiar: Tal como se expresan en este aparte de una historia de MSC:

“La Estrategia nos acerca a tener más conciencia (...) entre mas sabemos de nuestros derechos, mas nos protegemos y luchamos por nosotros mismos” (MSC “Reflexión”/ Hombre participante)

Ahora bien, si la reflexión se muestra en esa frontera difusa con el diálogo desde las dinámicas de montaje de la obra teatral, los talleres, así como en la producción de televisión, también la reflexión se muestra en la frontera difusa con el debate. Destacan el proceso de televisión como esa posibilidad de “salir a la calle” en sus términos_ al espacio público en los nuestros_ para encontrarse con ese otro u otra extraño a mí. Tal encuentro con el otro en lo público, posibilita según ellos y ellas “concientizarse” desde mirar la realidad social y/o vivenciar lo aprendido. La reflexión entonces no se da solamente porque conozcas unos conceptos o tengas claro que es la VBG; la reflexión se da en la medida en que conoces y desde lo que conoces, empiezas a cuestionar no sólo tu vida personal; sino desde lo personal la realidad social en la que estas

inmerso. La reflexión implica una comunicación desde el mirar-se dialogando con el otro u otra; dialogar mirándose en el otro u otra, tal como se puede entender desde las siguientes expresiones:

“Sí está bueno hablar de la teoría y eso, pero cuando uno va a la calle, hace un programa o uno ve la realidad ya es como más... es diferente, es muy diferente, es como más rico, porque ya tú te concientizas de lo que está pasando en tu pueblo” (E. Hombre participante)

“Igual yo creo que también nos ayudó en grupos porque a veces uno está dando las cosas, está escuchando las cosas, pero uno no las está viviendo, entonces cuando hacíamos los comerciales éramos nosotros los que lo vivíamos. Entonces, sí nos ayudó bastante.” (GF Mujer participante)

La reflexión y su frontera difusa con el diálogo y el debate, generada por procesos de CCS pensados precisamente para interpelar tales escenarios, lo que posibilita ver la multidimensionalidad de los sujetos. Así, la construcción de un sujeto individual, la cual se da en el escenario principalmente de la reflexión y por tanto de lo individual, pasa por reconocerse a sí mismo pero en el reconocimiento del otro; en palabras de Maffesoli se constituye en el entramado con otras subjetividades. (Huergo, J, 2000, pág. 17)

Ese reconocimiento de mi mismo, esa construcción de sujeto individual pasa también por reconocermelo como sujeto de derechos y de reconocer al otro como sujeto de derechos; proceso básico para la construcción de la ciudadana. Un sujeto es ciudadano no porque el estado se lo confiere, sino porque conoce sus derechos, así como sus deberes y entre más conciencia tenga de ellos, mayor capacidad entonces tendrá para luchar por el respeto a los mismos (Bermudez, Á, 2005, pág. 124). Incluso, Luis Ricardo Navarro expone que la legitimización de lo público es un

proceso que parte de la esfera de la intimidad para cuestionar las relaciones entre la persona y la colectividad. (2010, pág. 163)

En este sentido, la reflexión vista desde tal mirada fronteriza, posibilita que el sujeto se esté moviendo constantemente desde su individualidad, hacia el encuentro con el otro cercano y lejano. Que pase de la reflexión y los intereses propios, a interpelarlos con los otros y otras e incluso, a interesarse entonces por emprender acciones colectivas y políticas. Así las cosas, por un lado, se muestra la codificación de los hallazgos previamente analizados a través de la configuración de la matriz de reflexión. Y por el otro, bajo la mirada de frontera difusa, damos paso cómo se generó o no diálogo sobre VBG en los y las participantes del grupo de teatro y TV.

REFLEXIÓN, DIÁLOGO Y DEBATE SOBRE VIOLENCIA BASADA EN GÉNERO

REFLEXIÓN						
SUBCATEGORIA 1	PROPIEDADES	DIMENSIONES			CÓMO	CONSTRUCCIÓN DE SUJETO PERSONAL ESCENARIO INDIVIDUAL/INTIMO
CONOCIMIENTOS	Profundización	Tipologías de VBG: Violencia sicológica, no sólo física			➤ Trabajo puntual sobre VBG	
		Carácter relacional de la VBG				
SUBCATEGORIA 2	PROPIEDADES	DIMENSIONES			➤ Talleres desde la profundización de conocimientos	
CONCIENCIA O “DARSE CUENTA”	Pensamientos, actitudes y/o comportamientos ligados a la VBG	Ámbitos Sexo	Pareja	Familia		
		Hombres	Situación de vulneradores: Chantajes emocionales; prohibiciones Machismo	Relaciones desiguales entre padre-madre		
		Mujeres	Situación de vulneración: Violencia sicológica Miedo a hablar			
					➤ Teatro desde la movilización de emociones	

REFLEXIÓN, DIÁLOGO Y DEBATE SOBRE VIOLENCIA BASADA EN GÉNERO

SUBCATEGORIA 3	PROPIEDADES	DIMENSIONES		➤ Producción de televisión desde la participación	
ATREVERSE A CAMBIAR	Reconocer-se como sujetos de derechos	Hombres	- Igualdad de derechos -Reconocimiento de derechos de la pareja		
		Mujeres	-Reconocer sus derechos -Atreverse a hablar -Autonomía en toma de decisiones		

Tabla 3. Codificación de Reflexión

6.2 Diálogo: dinámicas de participación y des-encuentro con el otro u otra

El diálogo entendido, en términos generales, como ese des-encuentro con el otro(a) en escenarios de “intimidad pública” durante el proceso de edu-entretenimiento se generó desde diversas dinámicas. Así, se configuraron escenarios de participación, revisión, compartir de conocimientos y des-encuentro con el otro u otra desde lo conflictivo. Se mostrará a continuación entonces como se dieron tales dinámicas en tanto sub categorías, propiedades y dimensiones que emergieron en los datos; sin perder de vista la idea de fronteras difusas entre categorías y la perspectiva de género. Se analizó entonces qué diálogos se generaron durante el proceso, los escenarios en que se dieron los mismos, y el cómo se dio tal generación.

6.2.1 “Era como un desorden organizado”: compartir de ideas y emociones intra e inter grupal

Tanto los y las participantes de los grupos de teatro y TV coinciden en que durante el proceso de edu entretenimiento el diálogo fue central. Resaltan en relación a lo que ya venían haciendo en sus escuelas y en la Casa de la Cultura varios aspectos. Uno de ellos es que consideran que a nivel intra e inter grupal se generó un mayor respeto por las opiniones de los demás:

“Esa es otra cuestión fuerte de La Estrategia que nos dejó, ¿verdad? Cómo el diálogo, un diálogo constructivo en donde se respeta el punto de vista de otras personas aunque no se comparta” (E. Coordinadora general)

“La Estrategia sirvió más para nosotros mismos darnos, o sea, para respetar a los demás, respetar la opinión de ellos y así poder entendernos” (G.F Mujer participante)

Desde las anteriores expresiones lo que se muestra entonces es lo que se había conceptualizado en los referentes teóricos como un aspecto característico del enfoque de Comunicación para el Cambio Social: entender el diálogo más allá del intercambio de palabras; entenderlo como un proceso de reconocimiento del otro como interlocutor válido. Se rompe entonces con las relaciones verticales de poder en el que cada quien se asume como dueño de la verdad, para pasar a encontrarse en medio de la diversidad de ideas y opiniones. El respeto como elemento básico de tal reconocimiento se alza como una expresión de la dimensión ética del diálogo, hilvanada con la dimensión hermenéutica de compartir y construir significados.

Pero como bien se puede inferir de las expresiones anteriores, cuando se habla de respeto es porque la relación dialógica no es un compartir inocente, libre de conflicto. Por el contrario, la relación dialógica se fundamenta en que lo que se des-encuentra es una diversidad de posturas. No es posible hablar de diálogo sin entenderlo en el escenario del conflicto de posturas, de las diferencias; diferencias que son consideradas según la expresión de uno de los entrevistados, como “desorden” pero que al ponerse en el juego de lo dialógico entendido en el marco del respeto, paradójicamente se encuentra un “desorden organizado”:

“Era un desorden organizado, o sea todo el mundo se respetaba la posición de todo el mundo y todo el mundo empezaba a bombardear: “yo pienso esto, yo pienso esto, yo pienso esto” y todo el mundo respetaba no era que “cállate porque tú hablas mucho”, “ay no que no sé qué”, o sea había participación igualitaria para todas las personas”. (GF Hombre participante)

Es en este sentido de entender el diálogo como encuentro conflictivo, es que cobra sentido el planteamiento de Gadamer al considerar que el diálogo surge precisamente como la interpelación de nuestro horizonte de sentido por parte del otro (Parra Ayala, A.F, 2011, pág. 40). El dialogo

surge del conflicto de posturas, de cuando se mueve lo que creemos como verdadero porque así lo hemos ido configurando desde nuestras experiencias, nuestros aprendizajes y más generalmente desde el entramado cultural en el que estamos insertos. Tal conflictividad se hace aún más evidente en lo que ellos y ellas consideran como los encuentros que más generaban, en sus palabras, discusión o polémica. Estos están muy ligados precisamente a lo que veíamos durante los procesos de reflexión sobre la profundización de conocimientos: la Violencia Basada en Género es mutua; no simplemente es el hombre golpeando a una mujer.

“Lo que generó una discusión fue... cuando ella... o sea nosotros... se conoce que los hombres le pegan a las mujeres, pero nosotros les decíamos que también hay mujeres que le pegan a los hombres, y ellas trataron como de... “no que, eso es muy raro el caso que se ha visto y eso no pasa” (G.F Hombre participante)

Aquí entonces se ve una vez más esa línea de frontera entre diálogo y reflexión, que nos permite ver cómo se genera reflexión desde el diálogo y cómo se genera diálogo desde la reflexión. La profundización de conocimientos en cuanto a este tema se da desde la conflictividad de posturas, desde el compartir de ideas; conozco y reflexiono en la medida en que me encuentro con el otro u otra. Así mismo, la reflexión que hago desde lo que leí, aprendí en un taller o vi en una situación real pasa del plano individual a uno intersubjetivo que me invita a “poner en común”, a comunicar lo que he reflexionado, lo que opino alrededor de un tema.

Esta misma línea difusa entre diálogo y reflexión también se ve en cómo consideran los y las participantes que el diálogo pasó de solo compartir ideas a compartir vivencias, experiencias. En otras palabras, durante el proceso de edu-entretenimiento destacan el aumento en los niveles de

confianza entre ellos y ellas. Ya no era hablar desde la generalidad, sino desde la propia vida, tal y como lo expresan en la siguiente cita:

“Hablamos como que más íntimamente de la problemática, porque antes se hablaba de la problemática a nivel general: “en la sociedad pasa esto”, “la sociedad esto”, “la sociedad hace”... ese día hablamos, o sea, particularmente, o sea yo, yo decía: “yo tengo esto”, “a mí me pasó esto”, “que mi novio esto”. Pudimos hablar, conversar maduramente de esos temas, obviamente generó la confianza” (GF Hombre participante)

Amparo Cadavid plantea precisamente que la Comunicación para el Cambio Social busca el cambio a diferentes niveles, como son: escuchar, construir confianza. (Cadavid, A, 2006). Cambio que no es un asunto de discursos, sino que se construye a lo largo del camino. Ellos y ellas ya venían de procesos formativos que aportaron al diálogo. La Estrategia de entretenimiento puede ubicarse como un aporte más a ese proceso; el cual se ve expresado, por una parte, en el aumento de los niveles de confianza. En esta misma línea es como Rosa María Alfaro expone que no es sólo organizarse sino trabajar una dimensión educativa y comunicacional que permita construir redes de mayor confianza y trabajo colectivo (1993, pág. 57).

Ahora bien, se ve aún más explícito tal relación entre diálogo y reflexión cuando precisamente la generación de confianza lleva a romper el silencio, a atreverse a hablar, a contar:

“Eh... casi, o sea... casi siempre cuando nos reuníamos, cuando hacíamos videos y eso, siempre, siempre de pronto, alguien no comentaba por miedo pero siempre cuando tú

encuentras como apoyo en las diferentes personas como que te atreves a romper ese silencio y a comentarlo” (E. Mujer participante)

Atreverse a hablar como proceso y resultado de la reflexión, también está vinculado al encuentro con el otro u otra: al diálogo. Se muestra este como escenario de encuentro con la experiencia y las vivencias de los demás y posibilita mirar que quizás, no sé es él o la única que pasa por una experiencia similar. En este sentido Ángela Bermúdez afirma que “podemos empezar a mirar las historias de otros que tienen elementos comunes con la nuestra y en el dolor del otro comprender nuestro propio dolor. Es como si al mirar la historia de otro, por el rabillo del ojo, nos miráramos a nosotros mismos” (Bermudez, Á, 2005, pág. 130)

Lo anterior se ratifica una vez más desde la expresión del coordinador de televisión, quien afirma que:

“Pero cuando el joven dentro de estos procesos aprende a... es capaz de hablar de lo que le está pasando en su núcleo familiar, que es capaz de contártelo a ti o contárselo a un compañero: “mira me está pasando esto, esto y esto. Yo veo que necesito mirar que...”, yo siento que el primer paso es poder contar lo que tú estás sufriendo lo que te está pasando, y eso podría resaltarle que vino del proceso de educación y entretenimiento”. (E. Coordinador de televisión)

6.2.2 “Mira te estás tirando el proyecto”: el poder de las palabras y las actuaciones

De manera hilvanada, el diálogo como escenario de compartir ideas, opiniones, de conflictos de posturas; y también como escenario de confianza para romper el miedo y hablar desde las propias

experiencias, se alza como escenario de revisión intra e inter grupal entre los y las participantes de teatro y televisión.

La confianza que se fue construyendo con mayor fuerza durante el proceso de entretenimiento posibilitó que empezaran a interpelar sus actuaciones; que se hicieran una revisión colectiva como participantes de un proceso formativo:

“Por lo menos cuando se hacía una expresión que entre compañeros o amigos nos maltrataban, había otro que decía: “mira te estás tirando el proyecto, te estás tirando La Estrategia”, era una expresión que se hizo común entre nosotros. Uno por mamadera de gallo venía y empujaba a alguien, fuera a una mujer: “mira te estás tirando el proyecto porque estás maltratándola, te estás tirando La Estrategia, te estás tirando esto”, o sea ya es como que se interioriza y se lleva a la práctica” (GF. Hombre participante)

De igual forma, destacaron situaciones de revisión o interpelación colectiva en torno al uso de la palabra:

“Jodiendo un compañero le dice a una compañera: “a que no sé qué, que nosotros somos los bárbaros, nosotros somos los que mandamos”. Y entonces todos lo quedamos mirando así como que: “ey, ¿qué te pasa? Acabamos de salir de un taller y fíjate como...”. Y él cae en cuenta enseguida de que sí, de que la embarró, e incluso llegó: “Eche sí la embarré”, lo reconoció ante nosotros” (E. hombre participante)

Fueron los adolescentes y jóvenes quienes resaltaron constantemente tal aspecto en relación con las mujeres. Esto podría relacionarse con las “difícil” que fue para ellos “cambiar” y que se mostró en la categoría de reflexión; así como también por la tendencia que mostraron a ser quienes más generaban situaciones de vulneración. Pero a pesar de lo “difícil”, las anteriores expresiones muestran que cuando se configura el diálogo como un escenario donde la confianza

es vital, el cambio individual está en relación con los cambios que también se gesten en los espacios cercanos de relación y viceversa. En este caso puntual, la generación de reflexión y cambio individual también se catalizaba en la medida en que el grupo de pares en el que se participa también empieza a cambiar. En otras palabras es una relación imbricada entre cambio individual y cambio colectivo; entre reflexión y diálogo.

Los adolescentes y jóvenes participantes, así como sus coordinadores resaltan tal relación, principalmente en cuanto el uso de la palabra. Consideran que la palabra es poder y que los actos de habla configuran la realidad, así como son una muestra de qué tanto se ha “interiorizado” lo aprendido; no es posible pretender generar cambios en el otro (comunidad) sino se han generado cambios en la propia vida:

“Entendimos que las palabras tienen mucho poder y, dependiendo de la utilización de la palabra, así también se va a asimilar un proceso; si tú no lo asimilas para ti mismo, no lo puedes proyectar a los demás, eso es imposible si tú no lo... no lo interiorizas, no lo... no lo pones en práctica en ti mismo, va a ser difícil que tú lo puedas proyectar. De nada sirve estar predicando si no lo estás aplicando”. (E. Coordinador de televisión)

“Entre ellos mismos se autocriticaban, ¿verdad? cómo ellos iban diciendo que si uno estaba formándose la actitud primero que tenía que cambiar era la de uno, que uno no podía provocar transformaciones afuera si uno no las tenía” (E. Coordinadora general)

Los procesos de Comunicación para el Cambio Social buscan el cambio no sólo a nivel individual sino colectivo. Incluso, el darle una posición central al diálogo implica considerar que es en el encuentro con el otro como el individuo se transforma. Así las cosas, este enfoque rompe con la idea de que el cambio colectivo es la sumatoria de cambios individuales como se planteaba en las miradas tradicionales y/o dominantes de la comunicación para el desarrollo. Tal ruptura da

paso a considerar que el cambio implica una inter relación compleja entre el individuo y su entorno: desde los círculos más cercanos hasta la comunidad en general. En términos del modelo ecológico, es un cambio que se gesta en la inter relación de todos los sistemas.

6.2.3 “Imagínate que hoy hablamos de esto...”: Compartir de saberes, opiniones y experiencias con familia, amigos y amigas.

Tanto los chicos como las chicas participantes del grupo de teatro y TV manifiestan haber conversado y/o dialogado sobre lo que iban aprendiendo durante el proceso de entretenimiento a nivel familiar y de grupo de pares. A nivel familiar, se compartieron conocimientos muy relacionados precisamente con la situación que estaban pasando o sobre la que se “dieron cuenta” que sucedía en su familia:

“(...) con mi mamá sí tengo más confianza. A mi mamá pues le compartía el poco conocimiento que yo tenía se lo... - mami mira las cosas son así, tú puedes tomar tus propias decisiones, puedes hacer esto. Y pues tanto es el cambio que yo me he dado cuenta que ya mi mamá está pensando en ella”. (E. Hombre participante)

“Porque como yo lo que aprendía no me lo quedaba para mí sino que yo iba a mi casa cuando estábamos comiendo yo: - a mami imagínate que hoy hablamos de esto y de esto y él estaba ahí y siempre estaba escuchando. Entonces eso sí nos ayudó mucho” (GF. Mujer Participante)

En las dos expresiones anteriores se muestra entonces que se compartía conocimiento principalmente con las madres y no con los padres. No sólo por confianza construida sino porque ese compartir de conocimientos lo que buscaba era transformar las relaciones inequitativas entre padre-madre. Asociaban ellos y ellas el “conocer” sobre un tema y sobre los derechos, como un

paso para romper con tales relaciones; para generar reflexión de manera directa, en la madre y de manera indirecta en el padre.

Así, el compartir conocimientos se convierte en una manera de intentar que la madre se asuma como sujeta de derechos; que se dé cuenta de la situación desventajosa en la que se encuentra y de la VBG simbólica en la que está envuelta. En otro orden de palabras, tanto para chicos como chicas, el compartir sus conocimientos, la generación de diálogo familiar a través del mismo, lo que buscaba era cuestionar y lograr procesos reflexivos en torno a la configuración patriarcal de la familia. Sin embargo, la reiteración tanto de ellos y ellas de generar diálogo con la madre e indirectamente con el padre puede ser muestra de no sólo mayores niveles de confianza, quizás por ser la madre más cercana en los procesos de crianza; sino también una muestra de que aún hay temores para enfrentar de manera directa la figura paterna, la cual se alza como “causante” de vulneraciones. Así, no se enfrenta del todo tal temor y tampoco, se ve al padre como sujeto que debe ser también partícipe en los procesos de cambio de las relaciones inequitativas en la familia.

Para el caso de compartir de conocimientos, opiniones y experiencias con el grupo de pares, hay similitudes y variaciones entre chicos y chicas:

“Por lo menos yo al principio pues molestando decía que estaba de acuerdo pero cuando se tornó seria la cosa, dije: “no, la mujer cómo la vamos a maltratar”, y empezó la discusión e incluso hubieron personas que demoraron hasta dos o tres meses bravos por esa discusión de que el hombre tenía que mandar y la mujer decían que no. Pero quizás La Estrategia no impactó en ellos como en nosotros pero nosotros éramos intermediarios dentro de esas discusiones.” (E. Hombre participante)

Para el caso de los chicos lo que primó fue lo racional. Esto en la medida en que el compartir de conocimientos se hacía desde lo aprendido, desde los argumentos, con el fin de lograr transformar las posturas del otro u otra. Sin embargo, emerge la dificultad en el cambio cuando los amigos y/o amigas no hacen parte de un proceso de formación. Los cambios no se dan o son más lentos; incluso, tal como se ve en la anterior expresión y al contrario de los chicos que hacen parte del proceso, el diálogo desde diversidad de posturas es asumido como rivalidad. El otro u otra es un enemigo.

Así, se genera diálogo en la medida en que se pone en común lo que se piensa, pero sólo queda a nivel de conversación cuando no se hace dentro de parámetros del reconocimiento del otro, cuando se asume como obstáculo o como ataque. Pasar entonces por un proceso formativo donde el diálogo se convierte en una práctica cotidiana de respeto por el otro, tal como lo vivieron los chicos y las chicas antes y durante La Estrategia, hace una diferencia enorme en relación con aquellos que han sido tocados por el proceso a través de medios de comunicación. Precisamente en los procesos de CCS, se destaca la participación como un elemento vital porque es la que permite vivir, configurar y moverse en escenarios dialógicos. Aspecto contrario a la escucha de un discurso sobre la importancia de dialogar pero sin la posibilidad de vivirlo; de aprender tal importancia desde el ejercicio mismo.

En esta misma línea se movilizan los diálogos de las chicas con sus grupos de pares. Sin embargo, adicional a los hombres, en estos primaba un poco más lo emotivo; lo afectivo. Era diálogo no sólo desde el conocimiento, sino desde el compartir de mis experiencias, de mis emociones con mi amiga o amigo:

“Tengo una amiga en especial que la obra no le gustó para nada, pero no le gustó porque le recordó toda la... o sea ella se identificaba con la obra. Entonces con ella hablé mucho, a ella sí le conté lo que yo sentía, ¿por qué? Porque ella es mi mejor amiga y porque ella sabe todas mis cosas, entonces a ella sí le conté lo que yo sentía con la obra” (E. Mujer participante)

El diálogo se erige como un escenario donde me atrevo a contar sobre mi experiencia con el fin de mostrarle al otro u otra que tenemos historias y emociones en común; pero sobretodo que es posible cambiar la situación. No se hace desde la racionalidad en la medida en que simplemente le comento lo que aprendí, a qué tiene derecho y cómo defenderse; se hace es desde la movilización de emociones, desde poner la propia vida como ejemplificación de lo que es posible y de qué se entiende la situación. Es en estos términos que se plantea entonces que “el diálogo (...) es acontecimiento relacional que tiene por objeto la comprensión de aquello sobre lo que se conversa, y de aquel con quien se conversa” (Moratalla, D, s.f, pág. 1)

“Tuve una situación de una amiga que terminó con el novio entonces el novio la... el novio estaba como obsesionado con ella y le dijo que si no estaba con ella, él se atrevía a, a matarla, o algo así. Entonces, ella como por miedo me lo dijo a mí. (...) Ella me preguntó qué, que qué hacía sobre eso, entonces yo le dije, yo le dije... y ella, ella hizo parte y yo la invité, yo le dije: “no, vamos a los talleres, vamos y esto...”, y ella misma, ella misma como que se dio cuenta de que no por el miedo que le tenga ella a él, no se va a dejar de pronto violentar por él” (E. Mujer participante)

Otro aspecto es que no sólo se da el compartir de opiniones, conocimientos y sobretodo de experiencias por parte de las chicas con sus amigas, sino que se invita a que se haga parte del proceso formativo. Esto es una expresión de que si para ellos, puntualmente para ellas, ha resultado transformador hacer parte del proceso, se asume entonces que también lo será para

quien se encuentre en una situación similar. Se ratifica entonces que romper con el miedo a hablar no es fácil y que implica un camino que se empieza a recorrer en la medida en que reflexiono porque he sido interpelada sobre mi situación y mis derechos. Tal aspecto se refuerza aún más desde esta expresión en una historia de MSC:

“Un día cuando iba de regreso a clase pasé por una casa muy pobre y me di cuenta que había un hombre borracho golpeando a una niña y me di cuenta que era mi compañera de clase. (...) al día siguiente la busqué, hablamos y me comentó sus problemas y la motivé a que hablara, a que no guardara mas silencio. Hoy en día ella ha cambiado, igual que yo”
(MSC “Es hora de hablar”/ Mujer participante)

Las chicas y los chicos entonces se convierten ahora en los “interpeladores” o “intermediarios”, en sus términos, con el fin de invitar al otro u otra a que pase por el mismo proceso de reflexión, de diálogo y con ello, de transformación por el que él y ella han venido transitando. Este interés de ayudar al otro u otra, de ver en sus vidas mi vida y de sentir con ellos y ellas mis emociones en el escenario del diálogo, tiene relación con lo que plantea Barbero al afirmar que lo se hace es “descubrir en la trama de nuestro propio ser la presencia de los lazos sociales que nos sostienen (...) pues es la posibilidad de ser sujeto en un mundo donde el lenguaje constituye el más expresivo lugar del “nosotros” (2003, pág. 35)

6.2.4 Diálogo como escenario conflictivo de resolución de conflictos

Hasta ahora se ha caracterizado al diálogo como conflictivo, en la medida en que implica el desencuentro de posturas diversas o la interpelación de nuestros horizontes de sentido. Para el caso

de las relaciones intra e inter grupales, se ha expuesto lo conflictivo del diálogo desde los referentes teóricos manejados. Sin embargo, los y las participantes si bien reconocen la diversidad de ideas que implica el mismo, lo conflictivo se hace explícito en la medida en que el choque de posturas es muy evidente; en sus términos, lo que generó más polémica, controversia o discusión. Es desde estas consideraciones, desde esta postura asumida por los y las participantes, que se consideró pertinente identificar lo anterior como una de las propiedades del diálogo con sus respectivas dimensiones: no sólo ser espacio conflictivo, sino también como la mejor forma de resolución de tales conflictos. Adicionalmente porque lo destacaron en sus relaciones intra e inter grupales, así como también en sus relaciones de pareja, familia y grupo de pares; habiendo variaciones desde la mirada de los chicos y las chicas.

6.2.4.1 “La tensión era grande”.... Una cuña de TV como catalizador de diálogo

Si bien es cierto que en líneas anteriores se mencionó que uno de los aspectos que generaba mayor discusión estaba relacionado con entender la VBG como una problemática que también, puede afectar a los hombres, los y las participantes coincidieron y resaltaron una situación particular que hace aún más evidente la generación de diálogo durante el proceso; así como los imaginarios en torno al género que se manejaban: la producción de la cuña de TV sobre VBG.

Esta cuña, como se había explicado antes, fue escrita por el coordinador de teatro y director de la Casa de la Cultura de San Juan Nepomuceno. Consistía en una imagen de una mujer que está

semi desnuda y la acaricia un hombre pero, a medida que suben las caricias, se muestra cuando el hombre está intentando ahorcar a la mujer. Finaliza la cuña con un rotundo ¡NO MAS!

Pero, hacer tal cuña, generó polémica por el hecho de mostrar el cuerpo semi desnudo de una mujer y sobre todo que estuviera siendo acariciada:

“Recuerdo que ese día estábamos cinco o seis personas en una casa grabando esas escenas, o sea porque fue... o sea porque la muchacha era pa' qué, loca, ella se prestó pa' eso, pero igual la tensión era grande porque o sea, un hombre, o sea... eso mostraba obviamente la violencia contra género, pero igual también se veía que un hombre estaba abusando o estaba sobando” (GF. Hombre participante)

“Este... hombres, sí ya lo vieron como que: “Erda ésta pela si es atrevida, cómo se va a atrever a tanto. Si es capaz de eso, ¿qué más será capaz de hacer?”. (GF. Hombre participante)

Locura, atrevimiento, prestarse, cuestionar lo que es capaz de hacer una mujer por mostrar su cuerpo desnudo, es lo que más se destaca de tales expresiones por parte de los hombres. Para el caso de las mujeres, puntualmente de la chica que “se atrevió” a ser la protagonista de la cuña, sus expresiones tendieron a resaltar “no estar haciendo nada malo” y a mostrar que el resto de sus compañeras no lo hicieron por pena:

“Fue un guión que ya trajeron armado pero igual estuvieron de acuerdo, los hombres estuvieron de acuerdo; muchas de las mujeres no se atrevían porque igual por los papás y eso, pero igual no, yo hablé con mi mamá y ella me dijo que si no iba a estar haciendo nada malo que si iban a estar mis compañeros ahí no tenía por qué, o sea, era algo normal en el trabajo que estábamos haciendo” (GF. Mujer participante)

Si bien es cierto que ellos y ella hablan que no tenían problema con la escena por su proceso formativo previo y que quienes más se asombraron fueron aquellos con menos tiempo de

formación, sus expresiones pueden ser analizadas desde la perspectiva de género. Esto en la medida en que lo que emerge en tales expresiones es la construcción social - simbólica que se ha hecho en torno al cuerpo femenino.

Es en el cuerpo donde se materializa la dominación de género, el ejercicio de poder simbólico. El cuerpo entonces no sólo tiene un carácter biológico sino una connotación cultural y por tanto, es un producto social acorde a un contexto histórico. Tanto el cuerpo del hombre como la mujer son cargados de significación, contruidos culturalmente y deben responder a las exigencias que se les demandan en pro de encajar en tanto masculinos y femeninos.

Para el caso de las mujeres, el cuerpo es espacio de dominación, de la reproducción, del otro y para el otro y por tanto es un cuerpo-objeto. A través del habitus se le restringe lo que debe vestir, lo que debe decir, como debe comportarse, entre otros. El cuerpo también es restringido no sólo para el disfrute de ella misma en tanto sujeto, sino también confinado a la esfera de lo privado. Agachar la cabeza, no levantar la voz, no andar sola en un grupo de hombres, dedicarse a las labores del hogar, ser tierna, llorar, apenarse... son una de las tantas características y comportamientos que se imponen simbólicamente en el cuerpo de las mujeres.

Es en este sentido, Bordiue afirma entonces que: “el cuerpo biológico socialmente forjado es así un cuerpo politizado, una política incorporada. Los principios fundamentales de la visión del mundo androcéntrico son naturalizados bajo la forma de posiciones y disposiciones elementales del cuerpo que son percibidas como expresiones naturales de tendencias naturales” (Bourdieu, P, 1996, pág. 25).

En este caso, las expresiones de los hombres al considerarlo como una locura o un atrevimiento; así como la de la chica al considerar que no estaba haciendo nada malo, lo que muestran es precisamente esa violencia simbólica sobre el cuerpo de la mujer. Este debe estar confinado entonces a lo privado, debe ser un cuerpo escondido y más que los golpes, lo que preocupa es la desnudez y el ser “manoseado” por otro. Mostrarse desnuda en TV, o en palabras feministas quizás, “asumir mi cuerpo como mujer”, “mostrar que soy dueña del mismo” no va entonces con los mandatos de género que consideran que la mujer debe ser “recatada”; sobre todo en un contexto rural como San Juan. Es por ello, las adjetivaciones de atrevimiento por parte de los hombres y por parte de la chica de auto reafirmarse que no está haciendo nada malo.

“Era una cosa que no se iba a quedar ahí, sino que ese guión... esa cuña se iba a pasar por el canal local (y tenían temor) de que las personas la reconocieran” (GF. Mujer participante)

La cuña entonces se convierte en un escenario “conflictivo” de diálogo porque pone en pugna lo aprendido sobre el género con los imaginarios y las construcciones que se tiene alrededor del cuerpo femenino. Precisamente, como plantea Barbero (2003), el diálogo es un campo de confrontaciones simbólicas, donde los sujetos tienen una historia, identidades, sentidos. Es decir, el diálogo es un proceso contextualizado; no se da por fuera del escenario de lo cultural.

Es saber que “no está mal” pero al tiempo considerarlo una osadía. Las implicaciones sociales de hacer público a través de la TV esa imagen del cuerpo desnudo es lo que llena aún más de conflictividad la situación porque es “exponerse” precisamente a la crítica y al juzgamiento por parte de una comunidad que no ha pasado por los procesos formativos como el que ya ellos y ellas han venido recorriendo. Si el contenido de la cuña interpela o mueve sus horizontes de

sentido conociendo sobre el tema, está la incertidumbre de lo qué generará en la comunidad que no conoce sobre el mismo:

“Yo pienso que eso trajo una controversia grandísima allá en la red, creo que hubo que hacer reuniones extraordinarias porque hubo problemas a raíz de esa grabación, porque dentro de la misma red hubo críticas fuertes a la escena, entonces nosotros nos preguntamos si estamos en un proceso de formación aquí dentro, cómo aquí van a surgir las primeras críticas” (GF Hombre participante)

Así mismo, se configura el diálogo como escenario de resolución de conflictos porque es este el que se considera como la forma más idónea para llegar a un acuerdo sobre si lo que se estaba haciendo era adecuado o no, resolver inquietudes y/o plantear opiniones. Ante toda esta polémica, los coordinadores asumen un rol de mediadores y se abre entonces la posibilidad de conversar sobre la situación. Es el diálogo y la puesta en común de las opiniones y de incluso, las emociones sobre la cuña lo que permite llegar a un acuerdo y romper con la idea de que lo se hacía “era malo”

“Escuchamos los rumores de que algunos habían dicho que “que tal que lo otro”, después tuvimos una charla con la profesora Araceli y fue cuando todo el mundo se dio cuenta “no pero es que ella no está haciendo nada, simplemente estaba haciendo lo que le tocaba hacer”. Entonces nos ayudaron muchísimo las charlas” (GF. Mujer participante)

6.2.4.2 Tenemos la capacidad de hablar, de dialogar ¿por qué no lo hacemos?”

Así como el diálogo se convierte en un escenario conflictivo de resolución de conflictos a nivel intra e inter grupal, también se dio a nivel sobretodo de pareja y de familia; tanto para los chicos

como para las chicas participantes. Hay que destacar que para ambos, la conflictividad explícita se da principalmente a nivel de pareja, donde a pesar de lograr conversar, las situaciones no fueron fáciles para ellos y ellas.

Para el caso de las chicas, recordemos que éstas se encontraban en situaciones de vulneración psicológica en sus relaciones. El diálogo surge entonces como una forma de cambiar las relaciones desiguales, como una forma de resolver los conflictos; esto a medida que empiezan a tomar conciencia, a asumirse como sujetas de derechos y a perder el temor a hablar:

“(...) Tú no tienes por qué gritarme. Entonces él me decía: “Eso es lo que tú vas a aprender allá, a venirme a poner en contra mía”. Y yo: “Pero es que tú no tienes por qué ni gritarme a mí ni gritar a tus hermanas, porque es que tú eres hombre y nosotras somos mujeres y ambos tenemos los mismos derechos; ambos tenemos derecho de decir las cosas, pero decirlas bien, no con faltas de respeto, ni con gritería, sino que podemos hablar; nosotros tenemos la capacidad de hablar, de dialogar, ¿por qué no lo hacemos?”. Pero eso sí nos ayudó” (GF. Mujer participante)

Tal expresión ratifica lo anteriormente expuesto sobre el reconocerse como sujetas de derechos y en esa medida, nuevamente se hace evidente esa línea difusa entre reflexión y diálogo. En este caso, la reflexión lleva a romper el miedo, a reconocer la voz y tal reconocimiento se ejerce dando apertura al diálogo. Así mismo, el diálogo se reconoce como la mejor forma de resolver las desigualdades en las relaciones de pareja. No se asume una postura de imposición, sino de reconocimiento de mis derechos como mujer pero sin objetivar al otro; lo reconozco como interlocutor válido así considere que ha venido vulnerando mis derechos. El diálogo así se alza como forma de resolución de conflictos, de lograr mancomunadamente unas relaciones de pareja más equitativas.

Sin embargo, no es fácil hacerlo y es aquí donde se hace explícito lo conflictivo. Para el caso de las mujeres, tal como bien se muestra en la expresión previa, la pareja asume el cambio de actitud como una amenaza. Para el caso de los hombres que son quienes socialmente han estado en una relación superior de poder, que la mujer rompa con la sumisión para exigir la igualdad de derechos, es precisamente desestabilizar tal relación desigual; relación que se ha asumido como natural. Así, desde la mirada de Mouffe, se asume a la pareja como mi enemiga porque lo que se quiere es romper con una estructura de poder.

El llamado a la pareja a reconocer los derechos y a dialogar como forma de resolver conflictos se vuelve aún más conflictivo entonces en la medida en que el otro no ha venido siendo interpelado y/o permeado por un proceso formativo. Puede que se logren cambios, pero es más difícil hacerlo en la medida en que cambia el sujeto pero no necesariamente al mismo ritmo cambiaran sus relaciones más cercanas y muchos menos las comunitarias.

En esta misma línea, de lo conflictivo del diálogo pero a la vez como escenario de resolución de conflictos, se dio en las relaciones de pareja de los hombres. Para el caso de ellos que venían en situaciones donde eran mayoritariamente generadores de situaciones de vulneración psicológica, lo que se intenta lograr con el diálogo es ejercer el reconocimiento de la igualdad de derechos. Así las cosas, han reflexionado y empiezan con ello a cambiar de actitudes respecto a los celos y los chantajes emocionales, tal como se mencionó en la categoría respectiva. Sin embargo, la pareja no lo asume como un cambio necesariamente positivo:

Yo le decía: “Yo no te entiendo: si no te dejaba salir o si me podía bravo porque estabas con tus amigos o te llamaban, eso era malo. Y pues ahora, que te dejo salir, que ya hablamos, que no pasa nada, que no cojo rabia, ahora también es malo. Dime, ¿qué

quieres tú?”. Y pues siempre quedé con esa... ¿será que la sociedad es la misma causante de ese pensamiento de ella que si el hombre no está pendiente de ella o no la cela, ya no la queremos, ya no se quiere? Algunas personas dicen que el celar es querer. Entonces, no sé... siempre me ha quedado... (E. Hombre participante)

Aquí ocurre relativamente lo contrario desde la perspectiva de género. Para el caso de la pareja mujer, esta no asume la postura de considerar a su pareja como un enemigo por los cambios que ha venido asumiendo. No lo hace porque no es una pugna por ella mantener una situación ventajosa de poder, en vista de que no lo ha tenido. Entonces la pareja, paradójicamente, intenta mantener tal desigualdad de poder porque se ha naturalizada desde sus imaginarios y las prácticas sociales. Así las cosas, lo que pretende es reafirmar la idea que la mujer es querida si es “protegida”, “celada” por el hombre; que la mujer debe tener una postura de sumisión.

Para la pareja masculina, el cambio en su pareja implica una pérdida de poder y por tanto una relación de enemigos. Para la pareja femenina, el cambio en su pareja implica que le es “cedido” poder, el cual rompe con su idea de la mujer protegida y que por tanto, querida. A pesar de tales variaciones importantes desde la mirada de género, lo que tienen en común es que el diálogo se erige como conflictivo en la medida en que interpela, en que cuestiona y más claramente en que intenta romper con la dinámica de inequidad en la relación de pareja.

De igual manera, tienen en común la dificultad de los cambios cuando el otro u otra no hacen parte de los procesos formativos. Los cambios en los chicos y chicas son resultado y la vez siguen siendo un proceso de transformación permanente, gracias a que han venido transitando en escenarios de formación que han venido rompiendo y cuestionando la naturalización de las relaciones inequitativas de género. Sin embargo, lo que se muestra es que se puede cambiar de

mentalidad, de actitudes y de prácticas pero que no necesariamente se dará una articulación con transformaciones en las relaciones cercanas y lejanas. Esto se convierte entonces en motivo de cuestionamiento de lo que se ha venido aprendiendo; no para descartarlo, sino para mostrar la dificultad que implica el cambiar, cuando tales cambios tienen que ver con mi relación con los otros u otras. A pesar de esto, se considera y se práctica el diálogo tanto por las chicas como por los chicos como una forma, a pesar de ser conflictiva, de resolver los conflictos.

Toda esta generación de diálogo a nivel de pareja, también se ha evidenciado en otras estrategias antecedentes a esta de CCS, y que se mencionaron en la revisión la literatura. Casos como Soul City, Puntos de Encuentro, Stepping Stones, Southside Teens about Respect muestran en las evaluaciones de resultado el aumento en la comunicación interpersonal; esto muy ligado a su vez al aumento de los niveles de conciencia y de conocimientos sobre la problemática.⁶²

Ahora bien, para el caso de las relaciones familiares, fueron las chicas las que resaltaron el diálogo como escenario de resolución de conflictos; estos ligados al tema de roles de género y de relaciones equitativas entre padre-madre e hijas:

“Un día yo, estábamos los tres juntos y yo le dije: “papi no sé cuál es el cuento que tú tienes con mi mamá y con nosotras. La que salgo en el video soy yo. Y no te vayas por el cuento de que es que salgo en una cama y es que salgo que me están pegando. Mira cómo nos sentimos nosotras cuando tú vienes borracho que vienes así como está el muchacho en el video”. Entonces eso me ayudó muchísimo, mi papá cambió mucho su forma de ser

⁶² Vale la pena mencionar, que tales estudios al ser de corte cuantitativo principalmente y otros de corte mixto, muestran principalmente el aumento de conocimientos, conciencia y comunicación interpersonal, pero poco la descripción y/o análisis sobre esta última; en vista de que implica estudios de corte más cualitativo. Así las cosas, tales resultados se logran desde estudios con metodologías distintas a la de esta investigación, pero no implica que no puedan ser mencionados y articulados con los hallazgos de esta.

conmigo con mi hermana con mi mamá y eso en mi familia fue... mejor dicho un cambio” (GF Mujer participante)

En este caso lo que se ve nuevamente es una situación de vulneración psicológica pero dentro de las relaciones familiares. La dinámica de “el hombre es el que manda” legitimada por una sociedad patriarcal, se configura constantemente en estos escenarios. Desde la anterior expresión, se muestra como La Estrategia y muy puntualmente la participación en un video que retrata una situación de vulneración; así como los procesos reflexivos emprendidos, llevan a que se genere diálogo como forma de llamar la atención sobre cómo se sienten, sobre las relaciones y sobre cómo hay una incoherencia entre lo que se pretende con el video y lo que pasa a puertas cerradas en la casa.

Nuevamente se entrecruza esa línea entre diálogo y reflexión, en la cual la reflexión desde el diálogo generado por un proceso formativo, me lleva a considerar este último como una forma de garantizar mis derechos y expresar mis emociones. Así mismo, se ratifica la idea de que no es posible pretender lograr cambios en la comunidad o “predicar”, en sus términos, si no se aplica; si no se han generado cambios en la propia vida. Cambios que se consideran logrados a través del diálogo como escenario de resolución de conflictos; desde la interpelación del otro desde lo racional así como desde lo emocional:

“Mi mamá se empezó a dar cuenta y ahora ella me deja jugar cuando yo quiero participar, porque es que yo le hacía entender que no solamente por jugar me iba a volver machorra o algo así, y de que solamente los hombres no podían hacer una cosa, sino que ambos podían hacerlo, porque una cosa no se hizo solamente para el hombre, unas cosas no fueron destinadas solamente para el hombre sino que la mujer también podría llegar a hacerlo” (GF Mujer participante)

En cuanto a los roles de género, nuevamente aparece el diálogo como un escenario para interpelar los horizontes de sentido del otro desde la reflexión y la toma de conciencia sobre la igualdad entre hombres y mujeres. El diálogo posibilita conversar sobre la ruptura de la idea de deportes destinado a hombres y mujeres; sobre el qué debe o no hacer una niña; sobre la idea que practicar un deporte, supuestamente masculino, no tiene nada que ver con la orientación sexual. “Hacerle entender”, tal como se ve en la cita anterior, es una manera de utilizar el diálogo como encuentro de significaciones y sentidos con posibilidad de transformación; en este caso, con la posibilidad efectiva de reconocer la igualdad de derechos y desnaturalizar los roles de género.

Se puede relacionar entonces el diálogo en el escenario familiar y de pareja como escenario conflictivo de resolución de conflictos, en la medida en que este lo que pretende es operar un cambio en el mundo. Dialogar, desde este enfoque, es una acción de transformación que permite articular y difuminar esa frontera entre el yo y el tú. Es en este marco donde cobra sentido la afirmación de Rafael Echeverría en la que plantea que “si aceptamos que hablar (conversar) es actuar, reconocemos que el hablar modifica el mundo, el estado de las cosas, y que por consiguiente el hablar trae consecuencias. En otras palabras, el hablar re articula el mundo como espacio de lo posible.” (Echeverría, R, 2002, pág. 165)

6.2.5 El cómo se generó diálogo desde el mismo diálogo

En el recorrido que hasta ahora hemos realizado en mostrar la generación de diálogo intra e inter grupal, así como a nivel de parejas, familia y grupo de pares, se ha venido mostrando el cómo se

generó este desde las expresiones de los y las participantes. Sin embargo, es necesario dejarlo sentado con mayor explicitud; no sin antes volver a mencionar que el cómo se generó cada una de las categorías es transversal a las mismas, lo que varía es el peso, quizás, de unos procesos en relación con otros, pero todos se hilvanan entre sí, en últimas.

Para el caso de los talleres, la dinámica de trabajo utilizada y ya expuesta varias veces, logró no sólo generar diálogo en torno a los conceptos básicos del tema, sino que incitaba a revisar colectivamente las propias acciones y sobretodo el uso del lenguaje:

“Acabamos de salir de un taller y fijate como...”. Y él cae en cuenta enseguida de que sí, de que la embarró” (E. Hombre participante)

Lo que se generaba entonces era una articulación entre lo aprendido a través del diálogo suscitado en los talleres, a su vez, con la generación de diálogo como proceso de reflexión y revisión colectiva. La confianza, como se había mencionado, juega un papel vital. Esta se construye en el proceso y no es un asunto discursivo; en este sentido, los talleres aportaron a aumentar los niveles de confianza ya que se hacían desde vivir la experiencia del diálogo constante.

Así mismo lo aprendido en los talleres y con el material facilitado, se generó el interés de compartirlo en escenarios como la familia y el grupo de pares. Los talleres entonces se caracterizan adicionalmente por la generación de diálogo desde el compartir de saberes, de conocimientos:

“Mediante La Estrategia, como ahí nos daban talleres en las hojas y eso, yo a veces me los llevaba para mi casa y allá conversaba y con mi primo y mi prima me ayudaba como que se dieran cuenta de que La Estrategia no era solamente para jóvenes porque la violencia

no solamente se daba en jóvenes, sino como que ayudar para que los padres también se dieran cuenta de esas situaciones” (E. María Camila)

Para el caso de la obras de teatro, en similitud con la reflexión, se generó dialogo a nivel del grupo, familia, pareja y amigos pero desde la movilización de emociones; principalmente en el caso de las chicas. La participación en la puesta en escena de la obra, así como el contacto con la misma desde el papel de espectador por parte de familiares y amigos, lleva a que se revivan situaciones de vulneración de parte y parte.

La obra de teatro entonces despierta emocionalidades desde la narración de historias.

Precisamente es este carácter narrativo lo que, en palabras de Navarro, abre mayores posibilidades de identificación, involucramiento emocional, de confianza y de empatía. (Navarro, L.R, 2010, pág. 157). Así, no es sólo el revivir y el darse cuenta que se ha estado en situación de vulneración, es decir reflexionar; sino que esa movilización de emociones despertadas por la obra me lleve a romper el silencio y a dialogar con mi amigo y/o amiga, incluso con familiares, sobre tal situación. Esto se manifiesta en las siguientes expresiones:

“Tengo una amiga en especial que la obra no le gustó para nada, pero no le gustó porque le recordó toda la... o sea ella se identificaba. Entonces con ella hablé mucho, a ella sí le conté lo que yo sentía, ¿por qué? Porque ella es mi mejor amiga y porque ella sabe todas mis cosas, entonces a ella sí le conté lo que yo sentía con la obra” (E. Mujer participante)

“El día de la presentación de la obra, la madre de la joven la vio y se fue en llanto al ver actuar a su hija, luego la madre le explicó que al ver aquello se acordó de cuando su padre golpeaba a su madre (...) esa joven era yo” (Historia de MSC ganadora “No es teatro, es realidad/Mujer participante)

En cuanto al proceso, hay que destacar que para el caso de los y las encargadas de ponerlo en escena, su papel estuvo en la medida en que asumieron un personaje y se identificaron con él. Pero era un personaje, una historia que ya estaba montada y no contó con la participación de ellos y ellas más allá de la actuación:

“El único que no se trabajó con la opinión de los chicos fue la obra de teatro de violencia basada en género” (E. coordinador de televisión)

“En teatro no porque ya el guión estaba estructurado” (E. hombre participante) es lo que se afirma sobre si se generó diálogo o no al interior del grupo de teatro. El diálogo se generó entonces principalmente en escenarios con el grupo de pares, por parte de las chicas a través de la movilización de emociones que despertó.

De manera distinta más no opuesta, se dio la generación de diálogo a través del proceso de producción y emisión de cuñas televisivas y del programa “Píllatelas y aprende”. En ambos participaron activamente los chicos y chicas:

“Sí era más, eran más nutridas las discusiones, eran más amplias y había más espacios para la discusión, era más democrática, por decirlo así, la televisión. ¿Por qué? Porque si no estábamos de acuerdo con la escaleta, veníamos borrábamos y armábamos otra vez: “no, vamos a meter esto”, y lo metíamos. “Vamos a sacar”, lo sacábamos y era más, por decirlo así, más... había participación activa en la construcción de guiones en la cuestión de televisión” (E. Hombre participante)

Nosotros primero acá dentro, siempre que íbamos a hacer un... una investigación acerca de algún tema, primero nos sentábamos todo el equipo de trabajo y debatíamos cómo estábamos en conocimientos acerca del tema, y qué tal lo mirábamos nosotros y antes de

que saliera el programa a la televisión ya teníamos un bosquejo de que pensaba cada uno (E. Coordinador de televisión)

En este sentido y tal como se refleja en las citas anteriores, es el proceso de producción de televisión lo que más generó diálogo. Se hace evidente entonces un aspecto fundamental del enfoque de la CCS: la relación entre participación y cambio. En estos procesos, la participación no es sólo la libertad para hablar, conversar y/o exponer diversos puntos de vista en el marco del respeto. El diálogo se concibe a su vez, como “pronunciamiento de la palabra”, en palabras de Freire. Así, diálogo, participación y cambio no deben separarse desde la postura de la CCS; es por ello que esta postura se plantea a sí misma como: un diálogo privado o público en el que la gente decide.

“Todo diálogo implica lenguaje compartido que resulte significativo y pueda abrir y guiar cursos de acción posibles” (Giordano de Copi, C, 2003, pág. 78) diálogo, participación, transformación y acción colectiva son elementos imbricados desde la postura de la CCS. Y esta imbricación se configura en el ejercicio mismo, en el proceso (Figueroa, M; Kincaid, L; Lewis, G & Rani, M, 2002). Por ello, los chicos y chicas consideran entonces que el hecho de haber participado, ese proceso de tomar decisiones, de llegar a acuerdos fue importante. No resaltan entonces lo técnicamente adecuado de los programas, lo que resaltan es el proceso de cómo lo hicieron.

Participar en procesos como estos, muestra entonces la mirada que se tiene sobre el adolescente y el joven como agente de cambio; como sujeto de derecho. Se rompe con la idea de considerarlos sujetos a ser transformados desde la mirada de los adultos, para pasar a entenderlos como configuradores de sus transformaciones a nivel personal, de pareja, familiar e incluso

comunitario. No se habla del joven problema; es el joven que se empieza a configurar como un sujeto colectivo.

La movilización de emociones, de argumentos, la participación desde el diálogo tanto en teatro como en TV, va en línea con los planteamientos de Tomas Tufte sobre las nuevas formas de los procesos de educación y entretenimiento. Afirma que estas deben basarse precisamente en pasar de la información a la comunicación; al diálogo “más allá del logo y del mito: esto es más allá de la razón hacia la emoción no dualmente sino en estrategias integradas en las que la educación no es sólo la transmisión de información sino la acción de involucrar a las personas en el cambio de la sociedad” (Tufte, T, 2004)

Retomamos ahora la idea de “intimidad pública” de Ángela Bermúdez quien retomándolo de Helen Fein (universo de obligación) hace referencia al “círculo de individuos y grupos con quienes nos sentimos obligados, a quienes creemos cobijados por nuestras normas, y cuyas heridas nos reclaman reparación” (Bermudez, Á, 2005, pág. 124). El sujeto colectivo se mueve entonces como aquel que desde el diálogo, en ese escenario de intimidad pública, empieza a reconocer al otro u otra; no ve en la diferencia un obstáculo; se empodera y se considera un sujeto capaz de cambiar y de transformar sus realidades más cercanas; que entiende esa relación entre el yo y el otro; que somos en la medida en que nos des-encontramos en la trama de las subjetividades.

Y es en este punto, de configuración de un sujeto colectivo con todas sus implicaciones, donde la frontera entre diálogo y debate se hace entonces difusa. La capacidad de actuar con otros y otras en la intimidad pública es lo que posibilita ir asumiendo mayor interés en trabajar por la

comunidad; en entrar al escenario de lo público. En relación a lo anterior, Ángela Bermúdez plantea que la construcción de un ciudadano democrático debe pasar más allá de la “intimidad pública” o de aquellos círculos familiares y gremiales con el fin de “cobijar a todos aquellos con quienes cooperamos e interactuamos en nuestra vida cotidiana, y que en muchos casos son distantes, diferentes o contrarios a nosotros mismos” (2005, pág. 124).

Pero son las palabras de los chicos y las chicas en las que mejor se expresan el cómo La Estrategia generó diálogo durante el proceso de edu-entretenimiento: a través del diálogo mismo; del encuentro con el otro y de la participación en pro de acciones colectivas. Sus palabras también pueden entenderse como un reconocimiento del diálogo cual proceso esencial de acción con otros y en esta medida como “condición de la acción moral, es decir, el diálogo llega a alcanzar significación ética y humanizadora” (Moratalla, D, s.f, pág. 2):

“Sentir la sensibilidad del otro compañero, de la persona de la calle, de la persona que nunca habíamos visto de pronto hablar, fue más... más impactante y nos llegó mucho más que un taller” (E. Hombre participante)

REFLEXIÓN, DIÁLOGO Y DEBATE SOBRE VIOLENCIA BASADA EN GÉNERO

DIALOGO							
SUBCATEGORIA 1	PROPIEDADES	DIMENSIONES				CÓMO	ESCENARIO COLECTIVO (INTIMIDAD PÚBLICA) CONSTRUCCIÓN DE SUJETO COLECTIVO
ESCENARIO DE PARTICIPACIÓN INTRA E INTER GRUPAL	Compartir de ideas y emociones	Respeto por las opiniones del otro(a)				Sentir la sensibilidad; encontrarse con el otro u otra	
		Construcción de confianza desde el narrar de experiencias propias					
SUBCATEGORIA 2	PROPIEDADES	DIMENSIONES					
ESCENARIO DE REVISIÓN INTRA E INTER GRUPAL	Coherencia entre discurso y acciones: transformarse para transformar	Cuestionamiento de comportamientos					
		Cuestionamiento del uso de las palabras					
SUBCATEGORIA 3	PROPIEDADES	DIMENSIONES					
ESCENARIO DE DES-ENCUENTRO CON FAMILIA Y GRUPO DE PARES	Compartir de conocimientos y experiencias	Ámbito	Familia	Grupo de pares		Talleres desde profundización de conocimientos y generación de confianza	
		Sexo					
		Hombres	Compartir conocimientos para generar reflexión sobre	Compartir de conocimientos desde lo racional: Dificultades	Sentirse como interpeladores(as)		

REFLEXIÓN, DIÁLOGO Y DEBATE SOBRE VIOLENCIA BASADA EN GÉNERO

			desigualdades	de diálogo si no se está en el proceso formativo		Teatro desde la movilización de emociones	
		Mujeres		Compartir de conocimientos pero también de experiencias y emociones			
SUBCATEGORIA 4	PROPIEDADES	DIMENSIONES				Producción de televisión desde la participación; el trabajo colectivo; el lograr acuerdos	
ESCENARIO CONFLICTIVO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	“Choque” de posturas en torno a los estereotipos y relaciones de género y diálogo como forma de resolución	Ámbitos Sexo	Intra e inter grupal	Pareja	Familia		
		Hombres	Visibilización del cuerpo femenino como “atrevimie	-Reconocer a la pareja como sujeta de derechos -La otra lo ve como disminución			

			nto”	Diálogo o como forma de llegar de resolver choques de posturas y lograr acuerdos.	de afecto por ausencia en procesos formativos			
		Mujeres	Visibilización del cuerpo femenino como “no hacer nada malo”		-Lograr relaciones equitativas -Reconocerse como sujetas de derechos -El otro la ve como amenaza al no hacer parte de procesos formativos	-Lograr relaciones equitativas padre- madre-hijas -Romper con estereotipos de género		

Tabla 4 Codificación de diálogo

6.3 Debate

En términos generales, el debate como diálogo en el espacio de lo público se generó desde la movilización de opiniones y emociones, los procesos de reconocimiento social y el sentimiento de liderazgo. Para esta categoría, a diferencia de las anteriores, se hilvanó de manera más explícita la generación de debate y cómo La Estrategia posibilitó tal generación o no. Se hace de esta forma, porque los datos arrojados por los y las participantes mantienen tal interrelación, haciendo aún más complejo que el resto de categorías, intentar distinguir entre el debate generado y el cómo se hizo.

6.3.1 “Significativo el llegar a lugares y que la gente debatiera, hablara, criticara, apoyara...”

Lo que nos interesa y convoca en esta investigación, no es mirar si se generó debate en la comunidad, porque los alcances de esta investigación, ni la metodología lo permiten. Lo que nos interesa es si se generó debate desde los grupos de teatro y TV. Es por eso, que la mirada inicialmente se centra en cómo ellos y ellas se encuentran con el otro, movilizan opiniones y emociones en el escenario de lo público; la cual es nuestra primera sub categoría de análisis.

Hacer un programa de TV transmitido por el Canal Local de San Juan y adicionalmente presentar una obra de teatro no sólo en el escenario de la escuela sino a nivel de comunidad, implica pasar al escenario de lo público. Para el caso de esta estrategia, los y las participantes del proceso destacan cómo principalmente el proceso de TV generó debate; esto en la medida en que al

encontrarse con el otro(a) a nivel de escuela y comunidad, se logró la movilización de opiniones y argumentos.

“Y pues, el salir a la calle y preguntarle a los hombres: “¿Usted qué opina de los hombres que maltratan a las mujeres?”. Uno se asombraba con las respuestas que ellos daban No... ajá porque se lo merecen. Por algo es. Por algo le pegan”. O sea que el hombre no es culpable, ¿si me entiendes? El hombre siempre iba a tener un motivo, o sea, justificaban eso. Y le hacíamos la pregunta a la misma persona: “¿Usted qué opina de las mujeres que le pegan a los hombres?”. Y se echaban a reír, como una risa que no... “eso no puede ser, eso que no, que no sé qué, el hombre es el rey de la casa, el hombre es el que trabaja”. (E. Hombre participante)

El debate guarda las mismas connotaciones del diálogo pero en el escenario de lo público y por tanto, desde una postura política. La expresión anterior nos muestra cómo el proceso de construir un programa de TV posibilitó el encuentro con el otro extraño, que no hace parte de mi “intimidad pública”. Se pasa entonces desde lo que yo pienso sobre el problema o desde lo que pienso que piensan los demás sobre el problema, a acercarme al otro para conocer realmente lo que opina sobre el tema:

“El programa permitió que los televidentes, tomaran... hicieran un debate y una reflexión de la violencia basada en género les abría inquietudes, dudas, que cuando uno estaba en la calle pues cualquier persona le preguntaba y uno pues dispuesto a responderle, ver que la persona tenía conceptos muchas no estaban tan erradas a lo que nosotros como tal manejábamos, también ver que sí se podía generar un cambio social en el municipio, que habían diferentes opiniones y concepciones” (G.F hombre participante)

El acercamiento al otro les permite entender que hay diversidad de opiniones distintas a las suyas. Así, desde Mouffe, la esfera pública es un escenario diverso y conflictivo donde el “reconocer,

interactuar y discutir” confluyen (2010, págs. 148,174). El reconocer implica no simplemente saber que hay otras opiniones pero ocultarlas porque no van en línea con lo pienso; por el contrario, reconocer no es sólo saber que existe una postura distinta sino hacerla visible. Es este reconocimiento lo que se imbrica con la interacción y a la discusión, tal y como se analiza desde las siguientes expresiones:

“Teníamos que mirar las dos contra partes, nosotros no podíamos inculcarle a la gente: “sí, es que es así, así”, y es que las dos cosas teníamos que mostrarlas para que la gente tuviera la capacidad de generar discusión acerca del programa, porque si le damos las cosas a la gente masticada, desglosadas, como que para qué es el programa entonces si no es para generar discusión” (E. Coordinador de televisión)

“Entonces como nosotros no cortábamos ese acto de habla sino que lo pasábamos por televisión y a través de esos actos de habla nosotros hacíamos la reflexión” (E. Coordinadora general)

Tales expresiones en línea con los planteamientos de Mouffe (2008) llevan a reconocer al otro como adversario y no como enemigo. Por tanto, se respeta la postura del otro, se mira como interlocutor válido y se comprende que en la diversidad está precisamente el fundamento mismo de la generación de diálogo y debate. La interacción con tales posturas “contrarias” o la mirada del otro como adversario cuando se sale al escenario de lo público potencializa el diálogo al interior del equipo de teatro y TV; así como reflexión de manera individual al contrastar mis posturas con las del otro. Se configura una relación agonista o de nosotros-ellos, en términos de Mouffe.

De igual manera, tal reconocimiento, interacción y discusión se ratifica por parte de los y las participantes, cuando deciden que en los programas de TV no se impongan posturas. En últimas, lo que ellos y ellas quieren es generar, a nivel de comunidad, las mismas dinámicas dialógicas y

reflexivas que ellos viven como grupo de teatro y TV. Esto último, está en relación con la conceptualización de la Comunicación para el Cambio Social en tanto articulación entre diálogo privado y diálogo público.

Ahora bien, si se ha analizado que ese diálogo público_ debate_ se da desde el proceso de televisión a través de la movilización de opiniones y argumentos, la configuración del escenario público está en línea con los planteamientos de Habermas. Desde su postura considera que precisamente “lo público” se caracteriza por la deliberación argumentativa y por tanto, racional, con el fin de llegar a entendimientos mutuos. En este sentido, el programa de TV y el uso de redes sociales en el mismo, posibilitaban acciones comunicativas y no instrumentales: no es imponer mi verdad, sino discutir posturas, argumentos y llegar a acuerdos:

“En lo que tú no estés de acuerdo en lo que te esté diciendo y si tú tienes una base con que contestarle y decirle eso no es así porque aquí dice que es así y así, eso es lo que nosotros queríamos hacer con el tema y se formaban unas discusiones únicas en el set y la gente llamando y mandándonos a Face, mandándonos al correo, mandándonos textos, era una vaina muy, muy... de mucho movimiento” (E. Coordinador de televisión)

Las redes sociales, tal y como lo menciona el entrevistado, jugaron un papel importante como estrategia de generación de debate. Esto posibilitó que los y las participantes pudieran conocer las opiniones del resto de su comunidad y realizar un programa con base a las mismas; sobre todo pensando que, una temática sobre la cual se tejen tantos imaginarios, no es fácil compartir con el otro u otra opiniones e historias si no se tiene confianza. Las redes entonces se alzan como una

forma de encontrarme con el otro u otra; de encontrar-nos desde la diversidad de lo que se piensa, así sea bajo un seudónimo:

“Utilizábamos las herramientas de comunicación, se habilitó un Facebook, un correo electrónico y un número telefónico, que bueno, en ese momento estaba el boom de una operadora que facilitaba la comunicación (...) nosotros habilitábamos esta operadora para que las personas que vieran el programa, pues consultaran y... usted sabe que hay muchos que no se atreven a: “yo pregunto esto...”, sino que utilizan esa máscara de la redes sociales” (GF Hombre participante)

En este sentido, el programa de TV y el uso en este de redes sociales, se convierten en un escenario de movilización de lo público en la medida en que dan cabida a la diversidad de posturas; a la puesta en escena de opiniones y argumentos. Así, un medio de comunicación pensado como medio ciudadano o desde la mirada de la CCS pasa de ser entendido como mera producción, a ser entendido como un espacio ciudadano: “esferas públicas para mediar interactuar; para reconocer y re-significar” (pág. 179)

A través de un programa de TV y las redes sociales, tanto en su proceso de producción como en la incidencia generada por el mismo, los chicos y chicas participantes configuraron “nuevas formas de acción e interacción en el mundo social; de relacionarse con otros y consigo mismos” (López De la Roche, M, 2000, pág. 203). De igual manera, un programa de TV como estos en un escenario de tensión social como San Juan, permite cuestionar la desigualdad de género y la violencia de manera más fluida, que si se hace a través del diálogo directo. Los medios ciudadanos permiten configurar estéticas y construir canales para romper el miedo (Alfaro, 1993, pág. 61)

Asimismo, más allá de los medios ciudadanos, lo público entendido como interrelación físico-simbólica, lleva a que escenarios como la calle, la esquina, la plaza, el parque puedan convertirse en escenarios de debate, de acciones políticas; esto en la medida en que nos encontramos, deliberamos, nos narramos y nos re-significamos:

“Una conversación de esquina, unas vecinas estaban hablando sobre los que estaban pasando y yo le... entré y bueno como nos conocemos, y yo le dije que yo hacía parte de ese grupo y sí, me llegaron a preguntar que eso era generado por la alcaldía y yo le empecé a explicar que eso era una estrategia que se trabajaba por parte de la casa de la cultura, las diferentes instituciones” (GF Mujer participante)

“Se me vienen a la cabeza los comentarios de la gente en la calle, cómo hablaban, qué decían, después de un programa de televisión” (E. Freddy Martínez)

Los medios de comunicación ciudadanos no se deben entender entonces como frívolos. Si bien ayudan a generar debate, este se potencializa aún más cuando se pasa de la mediación de un programa de TV o de la red social a las relaciones directas. La calle, la plaza, la esquina se convierte en un escenario de debate y de interpelación: el otro desconocido se acerca a preguntar, a interesarse; opina y discute sobre algo que antes no era un problema. Y problematizar parte de una pregunta, de cuestionar lo que antes se daba por sentado. El debate entonces surge durante el proceso de producción de los programas de TV, así como después en las calles, plazas, esquinas, entre otras, porque los y las participantes se preguntan y preguntan a los otros lo que antes no pasaba por la problematización: la desigualdad de relaciones entre hombres y mujeres:

“Cuando diseñábamos un video promocional, o diseñábamos un guión, iba con el fin de motivar de que la gente del común opinara... La Estrategia, a través de una pregunta, a través de algo, que motivara a la gente a hablar, ¿ya?, a veces incluso eran preguntas que

aparentemente muy, como muy sencillas, como muy vulgares, pero era para motivar a la gente a que hablara” (E. Coordinador de teatro)

En los procesos de Comunicación para el Cambio Social, el diálogo público y/o debate no parte de una imposición; no tendría sentido. Parte es de problematizar, de preguntar. Y dicha problematización se genera porque se pone en movimiento mi horizonte de sentido o mis certezas. Para Gadamer, desde la interpretación de este realizada por Andrés Parra, esto tiene una fuerte connotación política en la medida en que la pregunta no sólo me interpele sino que cuestione nuestro futuro, nuestra vida. (Parra Ayala, A.F, 2011, págs. 47-56). Así, preguntar sobre qué se opina sobre el maltrato es abrir caminos a cuestionarnos colectivamente sobre lo adecuado o no de tal situación; sobre la posibilidad de transformar tal problemática y sobre la responsabilidad que se tiene en la legitimación de la misma. Los y las participantes se cuestionaron sobre su futuro desde la reflexión y el diálogo; ahora lo hacen e invitan a otros y otras, más allá de su espacio íntimo, a que lo hagan, tal y como se analiza en la siguiente expresión:

“El programa en sí nos permitió movilizar o darle a entender un mensaje a múltiples personas. Creo que fue un impacto porque nosotros trabajábamos los temas pero no teníamos como la oportunidad de comunicarlo a todos y La Estrategia permitió que un programa, un simple programa de TV integrara a la comunidad sanjuanera y a tomar una actitud diferente a reflexionar sobre las diferentes problemáticas que se presentaban en cada capítulo” (G.F Hombre participante)

Ahora bien, La Estrategia no sólo movilizó opiniones y argumentos desde el programa de TV y redes sociales a través de la dinámica de preguntar, cuestionar y mostrar diversos puntos de vista; sino que adicionalmente movilizó las emociones, los afectos en el escenario de lo público. Para este caso, el debate también implica la movilización de afectos; aspecto que aportó La Estrategia a

través del teatro foro:

“Lo que se me viene a la retina enseguida y lo que me queda marcado es la obra, cómo la gente lloraba, cómo la gente se impresionó por la obra; y creo que no tanto la obra como tal, sino el impacto que generó en la gente, lo que la gente le generaba y era lo que me marcaba de una u otra manera” (E. Hombre participante)

“Una niña por ejemplo decía, me acuerdo mucho de ese acto de habla porque ella decía: “Yo no sé por qué mi papá todo lo consigue gritando, él siente que para que uno le haga caso, él tiene que gritar y patear las puertas, es una persona que estudió, que se preparó, que es médico –decía la pelá- ¿por qué mi papá es así?”. (E. Coordinadora general)

El llanto y/o los cuestionamientos sobre la familia despertados por la puesta en escena de una situación violenta, muestran por una parte, el potencial de lo narrativo, de lo performativo para procesos de identificación con una problemática. No basta con un asunto de conocimientos; implica que, desde diversas estéticas, en este caso el teatro, se recree una realidad que nos permita encontrarnos, narrarnos; que permita movilizar experiencias, historias, y emociones. Por otra parte, la movilización de emociones desde los postulados de Mouffe también hace parte de lo político. En sus palabras implica la movilización democrática de los afectos; lo cual posibilita mayores procesos de identificación e incluso, de prácticas colectivas de re-significación de la realidad. Y es en esta dinámica que se movieron los y las participantes: movilización colectiva de afectos; encuentro con el otro(a) desde lo afectivo. (2010, pág. 168).

El teatro foro es pensado no sólo con la posibilidad que el otro u otra queden en el papel de espectador. El teatro-foro hace del espectador un actor al darle la posibilidad de que participe en la obra a través del ejercicio de la pregunta: ¿qué harías?, ¿qué responderías?

“Entonces, no solamente era plantear la problemática y dejarla ahí en el escenario; había la posibilidad de que el público entrara en escena y desde su percepción dieran su opinión frente al tema” (E. Coordinador de teatro)

Tales preguntas no sólo buscan generar una opinión, sino una opinión entrelazada con una emoción. Nuevamente se da una un disenso hermenéutico, en palabras de Gadamer, en la medida en que tanto la puesta en escena como la pregunta, catalizan la posibilidad de pensar qué haría en ese caso y además, sentir y pensar si en mi realidad vivo en una situación similar.

Así, participantes del grupo de teatro (actores) interactúan desde la incertidumbre con espectadores-actores. No se sabe qué responderá, cómo reaccionará pero se encuentran desde lo performativo. Los y las participantes de teatro ya han reflexionado y dialogado; ya se movilizan desde sus realidades cercanas y/o círculos de confianza. Ahora, les interesa seguir en ese proceso de movilización personal y grupal pero, en relación con el otro u otra en el escenario de lo público. El teatro foro entonces es ratificado con tal intencionalidad desde las palabras del coordinador de teatro:

“La idea era que a través de una acción visceral, o sea, bien plasmada, se moviera las vibras en la gente para que opinaran sobre el tema, eso era lo que se buscaba y se logró. Entonces, para mí lo del teatro fue impactante porque realmente, o sea, puso de manifiesto la problemática ante todo el público” (E. Coordinador de teatro)

Vale la pena recordar que el teatro foro no ingresa con La Estrategia, como sí lo hizo el proceso de televisión y la emisión por el canal local. El teatro foro ya venía siendo fuertemente trabajado en el municipio por parte de la Casa de la Cultura y la Escuela. En este sentido, La Estrategia llega a un escenario con un proceso teatral bastante adelantado. Sin embargo, consideran que esta

aportó algunos elementos vitales para darle cierto giro a lo que se venía haciendo, y así generar mayor debate en la comunidad; tal y como se analiza en las siguientes expresiones:

“A pesar de que el teatro foro era una estrategia que se venía trabajando desde el 2006, vuelvo y repito, lo que lo hizo novedoso fueron los temas, o sea ya se empezó a abrir y se le empezó a dar como ese sentido pedagógico mucho más fuerte, o sea, ya los conversatorios no eran cualquier conversatorio” (E. Coordinadora general)

“La Estrategia permitió que miráramos la problemática no desde el contexto de la escuela sino desde todo el contexto de la sociedad misma.” (E. Coordinadora de teatro)

Por un lado, surge nuevamente la importancia de trabajar en profundidad tres temáticas puntuales y no desde la generalidad y la amplitud de lo que implican los Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos. Tal aspecto emergió también en la categoría de reflexión. Adicionalmente, no sólo fue la escogencia de una temática, sino el sentido pedagógico de la misma y puntualmente del teatro foro. No era entonces sólo despertar “lo visceral”, sino que se hacía con una intención de generación de debate, de identificaciones tanto a nivel de los y las participantes del grupo de teatro en relación con sus propias vidas y desde el encuentro con los demás.

Por otro lado, y esto hace de alguna forma evidente al aspecto de lo público, tiene que ver con que el montaje de las obras de teatro previas a La Estrategia se hacían desde las realidades de la escuela. La obra de teatro utilizada durante La Estrategia sale de las dinámicas escolares para intentar mostrar la VBG como un problema que transversaliza la vida misma y cuyo sustrato es la construcción social desigual en torno al género. Si bien es cierto que el guión ya estaba escrito antes de La Estrategia, este no se había puesto en escena porque no iba a línea con el enfoque “escolar” que se venía manejado. La Estrategia, al proponer el trabajo con la comunidad, aporta

entonces a que dicho guión sea considerado como el más pertinente a tales pretensiones.

La obra de teatro y el proceso de producción de televisión se pueden pensar como acciones políticas, en la medida en los y las participantes, intentaron hacer extensivo sus reflexiones y diálogos sobre sus vidas hacia acciones de transformación en el escenario de lo público. Así mismo, el teatro y la TV se configuran desde su connotación política porque pretenden poner en evidencia, desnaturalizar y/o develar las desigualdades entre hombres y mujeres; puntualmente expresadas en la problemática de VBG. En palabras de Hannah Arendt: “la acción política sería una acción anti hegemónica; una acción que no sólo pone en evidencia las relaciones de poder sino que busca transformarlas” (2008, pág. 46) Desde los postura de la CCS, lo anterior tiene sentido cuando esta se mira como “un proceso a través del cual las personas pueden identificar obstáculos y desarrollar estructuras, políticas, procesos y medios comunicativos u otras herramientas de comunicación para lograr los objetivos que ellos mismos han trazado y definido” (Ángel Botero, A & Obregón, R, 2011, pág. 197)

6.3.2 “Pilas que tienen que prepararse porque la gente les va a preguntar”: reconocimiento social

Los y las participantes del grupo de teatro y TV manifiestan que gracias a La Estrategia se dieron a conocer más en el municipio; muy puntualmente expresan que los programas de televisión le dieron tal visibilidad:

“Ya después con el programa de nosotros, toda la producción del programa, “Píllatela y aprende” va uno por la calle y un pelaito: “mami mira ese es de Píllatela y aprende”, “mami mira él salió en la televisión”. E incluso, acá hay un barrio muy popular, Chile, bueno es una barrio acá que supuestamente hay pandilla, hay marihuanero, hay viciosos y es un barrio que ya lo etiquetó la gente como de malandros, pandilleros. Hay muchacho que es el líder de ese grupo y por el simple hecho de que yo vaya por la calle y me diga: “ey, ¿qué todo bien? No joda, te vi en la televisión” (E. Hombre participante)

En esta expresión lo que se puede analizar no debe limitarse a un asunto de fama; lo que destacan el ser reconocido. Es decir, el debate como reconocimiento social, se da en la medida en que se valora y se respeta lo que se hace y sobretodo, en que se les considera como sujetos con conocimientos sobre el tema, interesados por aportar a la comunidad. Esto se ratifica en la siguiente expresión:

“Nos reuníamos en los parques (...) entonces ahí mismo entablábamos como una conversación y hubieron varios jóvenes que se acercaban a nosotros a preguntarnos para saber más de tanto violencia contra las mujeres y de todo lo que tenía que ver con La Estrategia” (GF Mujer participante)

Tal reconocimiento implica una continua dinámica de acercamientos desde las individualidades hacia lo colectivo. Empiezan los chicos y chicas a sentir entonces un compromiso ya no sólo consigo mismos y con ser coherentes entre lo aprendido y sus vidas, tal y como se dio en los procesos reflexivos. Sino que empiezan a reflexionar, desde el debate u encuentro con el otro u otra en el escenario de lo público, sobre su compromiso social. Este ir y venir, así como los momentos de convergencia entre el sujeto con la colectividad, es lo que posibilita la configuración de un sujeto político. En palabras de Rosa María Alfaro, se van configurando puentes que transformen a los individuos en ciudadanos (Navarro, L.R, 2010, pág. 179). Tal

relación también nos permite ver que lo público no va en contraposición con lo privado porque en ambos escenarios cabe la palabra y los afectos; nos narramos y reconocemos. (Navarro, L.R, 2010, pág. 180)

“(…) Y era decirle a los pelaos: “pilas que tienen que prepararse en el siguiente tema que es tal, porque la gente les va a preguntar, la gente les va a preguntar”, y hay una formación grandísima, hay una formación grandísima del proceso de edu entretenimiento” (E. Coordinador de televisión)

Ese compromiso hacia lo colectivo se puede ratificar en la expresión anterior, en el interés de responder ante las inquietudes de la comunidad. Así como también se muestra esa línea fronteriza entre reflexión y diálogo. La formación a la que se refiere la expresión no puede entenderse sólo como formación en cuanto a conocimientos, y por tanto, perteneciente a la categoría de reflexión. Sino también a la formación en el escenario del diálogo, porque tal preparación implicaba hacerlo no desde las individualidades sino como colectivo, como grupo. Lo dialógico se da desde la revisión inter e intra grupal de ser coherentes con lo que se plantea; no es posible que como grupo se busquen transformaciones si ellos y ellas no se están transformando.

Asumir mi reconocimiento social entonces, es asumir una serie de compromisos por parte de los y las participantes de teatro y TV. Es asumirse como sujetos políticos desde la acción política misma de narrarnos y re significarnos en el escenario de lo público, a través de la producción de un programa de TV o de la puesta en escena de una obra de teatro. Y asumirse como sujetos políticos entonces es empoderarse. Es tener el poder de organizarse en torno a objetivos comunes y el poder de saber que tal organización es para transformar relaciones desiguales desde la movilización de opiniones y afectos. En palabras de Rowlands, es entender el empoderamiento

como un “poder con” y un “poder para”, respectivamente (Eizagirre, M; Murguialday, C & Pérez, K, s.f)

6.3.3 “En nuestros campos somos líderes, pienso que esa es nuestra tarea”

El debate generado en los y las participantes de teatro y TV reforzó su sentimiento de compromiso con la comunidad y por tanto, su configuración como sujetos políticos, como ciudadanos(as). Y decimos reforzó porque ya era un proceso que se venía gestando a través de su participación, de muchos de ellos y ellas, en la escuela y en otros escenarios como la Casa de la Cultura, La Mesa Interinstitucional y la Red Social de Apoyo.

“Sin La Estrategia era así como más callada y los demás también, entonces por eso te digo que La Estrategia nos ayudó como a, como a no quedarte callado a comentar y a seguir como, como apoyando a esas personas, como, como el interés, el interés por que los casos de violencia” (E. Mujer participante)

“Donde sí hubo el cambio es que fueron defensores de lo que hasta ese momento solamente habían recibido como conceptualización La Estrategia motivó fue a que ellos hablaran, y salieran y dijeran “esto no se debe hacer; tenemos que respetar esto”. Entonces se transformaron como los líderes juveniles (E. Coordinador de teatro)

Esta transformación como líderes_ en sus términos_ o como sujetos políticos, se da entonces en la medida en que empiezan a romper el temor por hablar partiendo de mis relaciones más cercanas. Romper el miedo a hablar es reconocermi como sujeto de derechos tanto en el plano individual como el colectivo; sin embargo, es en este último donde tal reconocimiento se alza

desde lo político. Esto se relaciona con la denominación de “palabra generadora” de Freire; es concebir la palabra, con su poder de transformación. En esta medida, un sujeto político tiene que reconocer su voz y la de los demás como camino hacia la lucha política; hacia la lucha por re-significar y transformar, en este caso, la problemática de VBG. Así como se expresa en apartes de historias de MSC:

“Estar en La Estrategia de edu-entretenimiento permitió conocer problemáticas como la VBG y al momento de conocerlas me permitió transformarme en una divulgadora de los derechos humanos, y así de esa manera, buscar que esa problemática no siga afectando a las familias de nuestra sociedad” (MSC “Tomando Conciencia”/ mujer participante)

“(…) Quise decir no más, pero de una manera que me escucharan. Busque muchas opciones hasta que conocí la RSA; jóvenes que promovían los derechos sexuales y reproductivos a través de un programa Píllatelas y Aprende; ahí mi voz fue escuchada y se hacía escuchar en todo el pueblo diciendo “No más Violencia de Género” (MSC “No más violencia basada en género/ Hombre participante)

Ahora bien, la configuración como sujetos políticos de los y las participantes, implica en el mejor de los casos que se dé como proceso permanente; no exclusivamente ligado a la continuidad de La Estrategia. En este orden de ideas, los y las participantes manifiestan que La Estrategia les dio un impulso para seguir trabajando y emprendiendo acciones desde sus escenarios y realidades más cercanas:

“Ahora en mi trabajo, lo utilizo mucho, ahora con mis estudiantes yo les implemento mucho el teatro. (...) Me he enfocado básicamente en eso en tomar lo que he aprendido en los talleres de sexualidad: (...) debatir, encausar esa discusión, generar ese problema. Como te digo a mí me ha funcionado mucho, yo trabajo video-foro, teatro-foro, también

musi-foro. Si funcionó en mí creo que funciona en otras personas. No creo, estoy seguro”
(E. Hombre Participante)

“Yo trabajé un proyecto con los niños de preescolar. (...) me dicen que porque la mamá dice que los niños no juegan con las niñas, y otro que porque las niñas no pueden jugar con carritos y los niños no pueden jugar con muñecas porque se vuelven niñas. Entonces, ahí yo estaba en el proceso y me sirvió fue el punto clave y daba en mis clases el proyecto. Entonces, inicié con actividades con los niños para concientizarlos a ellos primero. Trabajé con los padres de familia y me funcionó” (GF Mujer participante)

La escuela se erige como uno de los escenarios de incidencia de acciones políticas desde los y las participantes. Esto porque una gran mayoría de ellos y ellas hacen parte del ciclo de formación profesional de la Escuela Normal Superior o ya son maestros y maestras egresados de la institución. Lo anterior es interesante si se entiende la escuela como un escenario público, cuyo potencial está en la posibilidad de transformar las prácticas pedagógicas de manera dialógica. Así, le dan continuidad al proceso, e incluso lo amplían y llenan de matices al hacer de la clase un escenario ciudadano, un escenario de debate y diálogo. Se sigue entonces generando movilización de opiniones, emocionalidades y potenciales transformaciones en torno a la desigualdad entre hombres y mujeres; con ello a la VBG.

Para el caso de aquellos y aquellas que no se movilizan en el escenario de la escuela, sino que han salido del municipio a escenarios universitarios o que se han quedado en él ejerciendo oficio varios, esto no ha sido impedimento para asumirse como sujetos políticos; en sus términos, como líderes. Tal como lo expresa el coordinador de televisión:

“Los pelaos, a pesar de que hay unos que están en estos momentos en Cartagena, otros están en Barranquilla, otros están en la universidad, de alguna o de otra manera siguen

manejando los procesos al interior de... porque no hacen nada con formar solo borregos, la idea es que dentro del proceso todos fuéramos líderes. (...) la idea es que cada agente fuera multiplicador del proceso en sus espacios y todavía los pelaos lo siguen haciendo desde el que se quedó aquí moto taxiando hasta el que está estudiando cualquier tipo de ingeniería en la universidades” (E. Coordinador de televisión)

El configurarse como sujeto político y el asumir compromisos colectivos, si bien se gesta de manera contextualizada, este no está atado a un lugar específico. No es entonces que yo sólo trabajo la problemática en mi comunidad o mis espacios de confianza, es que considerarme un sujeto con tales connotaciones, me lleva a comprender que una problemática como VBG es un problema de salud y una vulneración universal de derechos.

“Donde me manden voy a hacer teatro, donde me manden o donde esté laborando voy a hacer teatro, diferente a lo que esté laborando”. Cómo, no sé. Pero voy a hacerlo. Teniendo, como ya tengo esa formación de violencia basada en género, de los diferentes campos que forman, obvio que las obras se harán encaminadas a esos temas, y es nuestra tarea como grupo, como personas que nos formaron y como líderes, porque en nuestros campos somos líderes, pienso que esa es nuestra tarea” (GF Hombre participante)

La anterior expresión no es sólo muestra de compromiso social, de ciudadanía, sino también de un sujeto que quiere generar debate sabiendo que este implica incertidumbre; es encuentro con el otro extraño; es deliberación en lo público que permita interpelar nuestros horizontes de sentido y emprender acciones políticas. Estas acciones en la escuela, en la universidad o desde el moto taxismo no pueden ser entendidas sólo como aquellas que se dan el escenario oficial o el de los medios de comunicación; sino entendidas desde una noción amplia: como acciones que buscan re-significar y hacerse visibles “a través de discursos oblicuos, prácticas de comunicación

cotidianas y escenarios que se movilizan entre lo público y lo privado: la esquina, el parque, la tienda...” (Bonilla, J, 2006, pág. 168)

Generar debate y asumirse como sujeto político implica, como varias veces se ha mencionado, asumir no sólo la voz y trasladarla a la lucha política, sino en últimas pasar de ser espectadores a ser actores. Implica participación y actuación, desde la CCS, implica relaciones horizontales que permitan a la gente tomar decisiones. En otras palabras, los procesos deben crear una cultura del diálogo, de la participación; no es un asunto de discursos sino de generar y/o reforzar escenarios que lo permitan.

Sin embargo, hay un elemento vital en la configuración de la ciudadanía y con ello de los sujetos políticos: la capacidad de gestionar redes. Hasta aquí, los chicos y chicas son líderes y se asumen como sujetos desde sus escenarios y realidades cercanas, pero no hay mención de la gestión de alianzas, de seguir trabajando como grupo. Si bien es cierto que hacen parte de la Red Social de Apoyo, ya muchos de ellos y ellas empezaron su vida laboral en el municipio o se han traslado para iniciar su vida universitaria. El proyecto finalizó y con ello los dineros, y la gestión que se hace es por parte de los y las coordinadoras, pero poco de parte de los y las chicas participantes. La cultura de gestión de alianzas con instituciones o de construcción de redes incluso vecinales faltó que se generara con una mayor fuerza en los y las jóvenes; aspecto que es vital como en los proceso de debate. Podría decirse entonces que quedó un interés, pero que es necesario fortalecerlo.

Así las cosas, el proceso de producción de teatro y sobretodo de televisión, al ser este último el de mayor participación, se convirtieron en escenarios de debate; de reconocer-se como agentes de

cambio; como sujetos con voz. Así mismo, las dinámicas de TV y teatro permitieron mostrar como en estas se hilvana la reflexión, el diálogo y el debate; como sus fronteras son difusas y transversaliza todo el proceso.

Participar, dialogar, reconocer al otro y reconocerse a mí mismo como dinámicas que se viven, que se sienten y que se asume como generadoras de cambio, fueron vitales y diferenciadoras por parte de La Estrategia. Lo vital fue el proceso; el teatro y la televisión eran entonces pretextos “llamativos y creativos” que catalizarán voces y acciones, desde la participación, en los y las adolescentes del grupo de teatro y televisión; tal y como lo expresa y bien concluye el coordinador de teatro:

“Definitivamente La Estrategia tuvo su éxito fue ahí, o sea, en utilizar herramientas, bueno, una herramienta que ya era muy conocida en el municipio, que era el teatro-foro y que siempre fue llamativa para los muchachos, y otra la televisión porque les llamaba la atención obviamente también. Entonces, utilizar esas dos estrategias creativas, llamativas pa’ los estudiantes, hizo de que ellos mismos diseñaran el espacio donde se iba a aplicar La Estrategia; fue muy, muy impactante” (E. Coordinador de teatro)

DEBATE				
SUBCATEGORIA 1	PROPIEDADES	DIMENSIONES	CÓMO	ESCENARIO PÚBLICO CONSTRUCCIÓN DE SUJETO POLITICO
ESCENARIO DE MOVILIZACIÓN DE OPINIONES Y EMOCIONES	Movilización de opiniones/argumentos Movilización de afectos	La pregunta y/o problematización sobre la VBG en el espacio público como catalizadora de opiniones y emociones	➤ Trabajo puntual sobre VBG ➤ Teatro desde la movilización de emociones ➤ Producción de televisión como medio ciudadano junto al uso de redes sociales para movilizar argumentos	
SUBCATEGORIA 2	PROPIEDADES	DIMENSIONES		
ESCENARIO DE RECONOCIMIENTO SOCIAL	Visibilización como colectivo de trabajo en torno a DHSR	Ser reconocidos como sujetos con conocimiento sobre el tema Ser reconocidos como jóvenes comprometidos con la comunidad		
SUBCATEGORIA 3	PROPIEDADES	DIMENSIONES		
LIDERAZGO (SUJETO POLÍTICO)	Continuidad del trabajo en sus círculos cercanos	Continuidad del trabajo desde el uso de las mismas estrategias en escenarios escolares Continuidad del trabajo desde el compartir de conocimientos en su oficio Continuidad del trabajo desde la vinculación a grupos de trabajo por fuera del municipio.		

Tabla 5 Codificación de debate

7. Conclusiones

Esta investigación ha permitido realizar varios hallazgos en torno al diálogo, reflexión y debate en proyectos de Comunicación para el Cambio Social. Uno de ellos y el más importante, es la complejidad en la que se entretajan cada una de estas categorías. Desde los resultados analizados, no es posible hablar entonces de procesos de CCS donde lo único que se genere es reflexión y no diálogo y/o debate. Así mismo no se puede establecer una relación casual, ni un camino determinado sobre qué se genera antes y qué después; por el contrario, lo que se muestra es que se da una dinámica imbricada, una interrelación entre unas y otras, donde los caminos son variados y se encuentran en muchos puntos. Es posible, desde los resultados, que varíe el peso o la fuerza con que se generó una categoría en relación con las otras; sin embargo, todas se movilizaron en este proceso de CCS, puntualmente en torno a la VBG.

En cuanto a la reflexión, el análisis de los resultados nos permite concluir que los chicos y chicas del grupo de teatro y TV manifiestan una profundización de conocimientos en torno a la problemática; esto en la medida, en que identificaron la VBG como una problemática de carácter relacional y no sólo limitada a la vulneración física, sino también psicológica. De igual manera, manifiestan mayor conciencia de tal flagelo a nivel de sus relaciones de pareja y familia. Para el caso de los chicos, la conciencia se expresa en el reconocimiento de mentalidades, ideas y comportamientos que los colocaban en una posición de vulneradores y/o legitimadores de desigualdades de género. Para el caso de las chicas, la conciencia sobre la problemática se manifiesta en darse cuenta de estar siendo vulneradas en los espacios previamente mencionados.

De manera simultánea, lograron no sólo el asumir conciencia sino cambiar tales mentalidades y actitudes desde el ejercicio mismo de reconocer y reconocerse como sujetos de derechos. Siendo las chicas, en las que más se manifiesta un empoderamiento individual desde el orden de alzar su voz, perder los temores, y asumir el poder para cambiar relaciones equitativas presentes o futuras.

El diálogo en permanente hilvanación con la reflexión, se generó desde diversos aspectos. Uno de ellos es que se alzó como escenario de participación intra e inter grupal de los chicos y chicas de teatro y TV. Tal escenario posibilitó el compartir de ideas y emociones desde el respeto por el otro(a) y sobre todo desde el fortalecimiento de la confianza para empezar a contar sus vidas; para narrarse. Lo anterior, a su vez, posibilitó que se configurara el diálogo como un escenario de revisión a nivel grupal, como una forma de entre todos y todas, empezar a cuestionarse sobre sus propios comportamientos y lenguaje. Esto con el fin de lograr, lo que ellos y ellas consideran, como una coherencia entre el discurso y sus acciones; entre transformarse, para transformar.

Así como se generó diálogo de manera grupal, también se generaron diálogos en la familia y el grupo de pares, principalmente como forma de compartir conocimientos y experiencias que cuestionaran las relaciones desiguales de género en tales espacios. Para el caso de los chicos, tal compartir se da principalmente desde lo racional, desde el comentar lo aprendido. Para el caso de las chicas, adicional a lo anterior, también comparten desde sus emociones y vivencias; esto como forma de identificarse con el otro u otra. Ambos, empiezan a configurarse como interpeladores entonces, en la medida, en que consideran que pueden movilizar los horizontes de sentidos de aquellos cercanos a ellos y ellas. Sin embargo, tal proceso no es fácil si aquellos a los que se pretende interpelar o lograr que cambien su mentalidad y comportamientos no hacen parte de procesos formativos como en los que ellos y ellas participan.

El diálogo también se generó como un escenario conflictivo de resolución de conflictos a nivel intra e inter grupal, así como a nivel de relaciones de pareja. En este caso, se hace más explícito el choque de posturas en torno a las desigualdades, roles y estereotipos de género. En el ámbito intra e inter grupal, las construcciones sociales ligadas al cuerpo femenino se convierten en generador de conflictos, pero a la vez, se potencializa el diálogo como la mejor forma de resolver los mismos. Para el caso de las relaciones de pareja, los chicos y chicas se mueven en la dinámica de reconocer y reconocerse, respectivamente como sujetos de derechos. Ambos, en últimas lo que les interesa es lograr mayores relaciones equitativas. Sin embargo, tales cambios a nivel de relación tampoco son fáciles cuando el otro no ha pasado por los procesos formativos en los que se encuentran los y las participantes. En esta medida, el sujeto puede ir cambiando, pero no al mismo tiempo puede que se vaya cambiando sus relaciones cercanas: las mujeres son vistas por sus parejas como enemigas; los hombres son juzgados por sus parejas al considerar que “no son queridas”

Reflexión y diálogo se hilvanan entonces con el debate. Este último se muestra como un escenario de movilización de opiniones y emociones en el espacio público desde el teatro y la televisión. Así mismo, se muestra como un escenario de reconocimiento social que posibilitó que tanto chicos como chicas, se visibilizaran y fueran valorados por la comunidad como sujetos comprometidos con la misma y con un gran cumulo de conocimientos en pro de la transformación de tal problemática. El debate también se generó en la medida en que se reconocen a sí mismos como líderes o sujetos políticos, dándole continuidad al proceso desde sus profesiones y oficios a nivel del municipio y fuera de este. Sin embargo, falta aún fortalecer las capacidades de gestión para la configuración de redes de trabajo más fuertes y permanentes.

Toda esta hilvanación entre reflexión, diálogo y debate se logro a su vez desde la hilvanación de los talleres con el proceso de teatro y TV. El concebir La Estrategia de manera compleja, donde un trabajo se articulara con el otro, permitió entonces la generación de tales categorías de manera articulada. Sin embargo, para los y las participantes, algunos procesos influenciaron más en la generación de unas categorías que de otras. Un aspecto central que fue recurrente en las tres categorías, fue el hecho que La Estrategia sólo trabajara con tres temáticas puntuales; entre estas la VBG; lo que permitió la profundización sobre la misma. Desde esta definición puntual entonces, se articula el trabajo de los talleres, el teatro y la TV.

Para el caso de los talleres, estos se muestran desde su potencial de profundizar conocimientos y ser escenarios generadores de diálogo y reflexión desde lo aprendido. Sin embargo, son el teatro y la televisión lo que más marcó a chicos y chicas durante La Estrategia. Desde el teatro, la movilización de los afectos, de las emociones fue vital en los procesos de reflexión, diálogo y debate; abrió la posibilidad de vivenciar, se sentir, de hacer “visceral” una problemática que se puede ver como lejana a ellos y ellas.

Para el caso de la televisión, su potencial estuvo en su dinámica mayormente participativa; esto en vista de que fue el resultado de la participación de chicos y chicas. Es este proceso, de participar, llegar a acuerdos, encontrarme con el otro cercana y lejano a ellos y ellas, lo que fue altamente diferenciador en relación a otros procesos formativos. Con La Estrategia, es primera vez que hacen televisión, utilizan las redes sociales en la misma y el producto final es difundido por el Canal Local. Así las cosas, los resultados muestran que fue este proceso el que más transversalizó las tres categorías y fue un fuerte aliciente a la generación de debate; de encuentro con el otro en el escenario de lo público.

Ante este panorama, también se llama la atención sobre algunos “vacíos” en el desarrollo de La Estrategia. Uno de ellos, es la ausencia de mención de la violencia sexual en los discursos de chicos, chicas y coordinadores. Si bien es cierto que reconocen otras tipologías de violencia además de la física, la sexual no es identificada. Tal ausencia, en un contexto de conflicto armado como el caso de San Juan donde la violencia sexual tiende a utilizarse como “arma de guerra”, podría estar indicando que persiste un fuerte tabú en torno a esta tipología de violencia. Si hablar sobre el sexo es complicado, hablar sobre la violencia sexual lo es aún más; los temores, el rechazo y/o el señalamiento social, así como las mismas construcciones sociales en torno al cuerpo femenino no parecen haber sido “interpeladas” en los y las participantes con el fin de poco a poco ir rompiendo con tales barreras. La Estrategia así, aportó a reflexionar, dialogar y debatir sobre la problemática de VBG pero fue limitado en la medida en que no logró permear terrenos ligados a lo sexual y las vulneraciones que se presentan en este ámbito.

Otro aspecto está ligado a que la generación de diálogo a nivel familiar se dio de manera más directa con las madres, tanto por parte de los chicos como de las chicas. Si bien lo que buscaron era cuestionar la relaciones inequitativas en el hogar, lo que se muestra es una tendencia a asumir que es la madre en situación de vulneración, a quién se tiene que motivar y la que tiene que generar tales cambios. Así el padre, visto como vulnerador, aparece entonces como sujeto pasivo, no responsable de tales transformaciones; esto quizás porque aún permanece un fuerte temor de enfrentar y/o cuestionar abiertamente la figura paterna. Ante esta situación, La Estrategia entonces no logró que los y las chicas rompieran del todo con tales temores y empezaran a considerar al padre como agente de cambio; más allá de verlo como vulnerador.

Adicionalmente, también se puede mencionar que los diálogos generados por estos y estas sobretodo en los grupos de pares muestran que se tiende a legitimar esa construcción social que liga lo femenino a lo emotivo y lo masculino a lo racional. Si bien La Estrategia aportó a generar diálogo sobre VBG, aspecto que es vital, no rompió con tal relación “binaria y contrapuesta”. En ese sentido, sería ideal que los chicos empezaran a asumir que hablar desde lo emotivo, desde el sentir, desde sus propias experiencias es una apuesta por “nuevas masculinidades” que les da la posibilidad a los hombres de mostrar sus emociones. Para el caso de las chicas, es manejar la idea de que incluso en lo emotivo también hay elementos racionales fuertes. Así entonces lo que se propone es una articulación entre lo emocional y lo racional, más una separación o una situación que tienda a legitimar los estereotipos en torno al género.

De igual manera, es necesario llamar la atención sobre la ausencia, en el discurso de chicos y chicas, de trabajar en red y gestionar procesos que le den continuidad a La Estrategia o que logren tomar aspectos de estas para que sea re-articulados de manera creativa. Si bien es importante que estén multiplicando el trabajo desde sus espacios más cercanos, el interés por la construcción de redes y la permanencia de seguir apostándole a trabajar por la comunidad desde el escenario de lo público, se debe continuar trabajando como una forma de su proceso de construcción como sujetos políticos.

Ante lo anteriormente mencionado, se sugiere entonces que La Estrategia y/o otras experiencias similares que quieran darle continuidad al trabajo, trabajen de manera más fuerte en cómo ir mejorando tales aspectos. A nivel de violencia sexual, en vista de lo delicado del tema, podría ir realizándose acercamientos para indagar precisamente el por qué de la ausencia o la no mención de tal problemática entre los adolescentes y jóvenes. Así mismo, indagar y movilizar más en

torno a los temores que estos y estas tienen a la figura paterna, y los pocos niveles de confianza hacia la misma. Es posible que deban considerar en incluir de manera un poco más directa tanto a padres y madres de los chicos y chicas; e incluso a las parejas de estos y estas. Tal inclusión, posibilitaría que los procesos de transformación y la ruptura con ciertas barreras se den más articuladamente. De igual manera es importante que se continúe reforzando el trabajo en red, los conocimientos y sobretodo el interés hacia procesos de gestión y movilización social que les permitan seguir construyendo espacio público y configurándose como sujetos políticos.

Todo lo expuesto en líneas anteriores, más que conclusiones cerradas, son hallazgos que permiten abrir nuevos caminos de teorización, investigación y configuración de procesos de Comunicación Para el Cambio Social. Si bien, el discurso que prima es hablar bastante de diálogo, algo de debate y poco de reflexión, el llamado es empezar a teorizar sobre tales categorías y sobre todo a hacerlo desde la articulación con realidades sociales puntuales. En otras palabras, es empezar a develar la complejidad, las líneas entrecruzadas e incluso, desfiguradas del cómo se configura el diálogo, la reflexión y el debate en los procesos de CCS; esto sería una línea de investigación interesante para explorar.

No se puede hablar entonces, desde estos hallazgos, de la generación de tales categorías de manera indistinta e individualizada. De ser así, habría que revisar la postura que se asume; muy seguramente relacionada con posturas tradicionales de comunicación que pecan por desvincular al individuo de lo social o a pensar que la suma de cambios individuales genera cambios sociales; así como asumir la postura contraria en la que se pierde el sujeto en la trama de lo social. La postura de CCS precisamente lo que nos muestra es la necesidad de articular una postura con otra y los hallazgos de esta investigación, implican una luz más en tal mirada y/o concepción.

En cuanto a la VBG en adolescentes y jóvenes, esta investigación también abre un camino poco explorado, tal y como se mostró en los antecedentes. La apuesta es entonces por considerar a este grupo como sujetos partícipes y cercanos a tal problemática. Incluso, hablar de procesos de prevención de esta violencia en la vida adulta, implica necesariamente empezar a indagar y comprender cómo adolescentes y jóvenes piensan y viven tal problemática. Así, hay que ampliar el campo de estudios y trabajo más allá del marco de “embarazos a temprana edad, decisiones sobre la sexualidad o enfermedades de transmisión sexual” así como romper con la idea que la VBG se limita a la vida adulta y las relaciones conyugales. En ese sentido, también hay toda una línea de investigación por explorar.

De igual manera, los hallazgos de esta investigación invitan a recorrer otro camino poco explorado, y es la articulación de los procesos de CCS con la perspectiva de género. Si bien es cierto que desde lo teórico se plantea la perspectiva de género como característico la CCS, pocas son las sistematizaciones, evaluaciones y/o investigaciones de experiencias que tengan en cuenta esta perspectiva. Es vital entonces asumir que nuestras realidades sociales, nuestras culturas están a su vez construidas en torno a desigualdades sociales en tanto el género. El diálogo, la reflexión y el debate que se pretenda con procesos de comunicación dependen, varían y/o están permeados por lo cultura y por el género. Mostrar tales variaciones, es una apuesta en sí misma por intentar transformar las desigualdades de género en cualquiera de los procesos que se pretenda trabajar desde la comunicación.

Es en este sentido, y retomando a Chantal Mouffe, que la CCS podría entenderse como una apuesta política en sí mismas; esto en la medida en que comprenda, deleve y transforme relaciones de poder. El proceso no es fácil; y mucho menos cuando se intenta lograr cambios en

comunidades “vírgenes” o que nunca han participado en procesos dialógicos de ningún tipo. Esta dificultad se ratifica aún más desde los hallazgos de esta experiencia, los cuales nos muestran que si bien son importantes, lo son precisamente en la medida en que se dieron en una comunidad con un amplio recorrido en procesos formativos previos; y aún así, falta mucho por hacer. Sin embargo, así como se ratifica la dificultad, también se convierte en un aliciente, en un motivador, que nos permite observar que lo importante es empezar; es arriesgarse y que aunque los cambios son difíciles y a largo plazo, son más contundentes y transformadores porque es la misma gente los guionistas, actores y hacedores de su propia transformación; he ahí uno de los principales potenciales de la postura de CCS.

8. Referencias

- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad 2: el uso de los placeres*. México: Siglo XXI editores.
- Aguilar Sahagun, L.A. (2002). Formar en el diálogo, la comprensión y la solidaridad para habitar un mundo tecnificado: contribuciones de Hans-George Gadamer para una formación integral. *Revista Latino Americana de estudios educativos* , XXXII (003), 45-63.
- Aguirre Baztán, Á. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona, España: Boixareu Universitaria.
- Airhihenbuwa, C & Obregón, R. (2000). Teorías y modelos de cambio de comportamiento. *Un diagnóstico crítico de las teorías y modelos usados en comunicación y salud para VIH/SIDA* .
- Alcaldía de San Juan Nepomuceno. (2008). *Plan Territorial de Salud 2008-2011*. Obtenido de Alcaldía de San Juan Nepomuceno: <http://www.sanjuanepomuceno-bolivar.gov.co/apc-aa-files/32633832356338613061636430643266/PLANTERRITORIALDESALUD.pdf>
- Alderete, M & Jakubowicz, F. (2010). "*Feminidad, poder y género en tiempos de Hammurabi: apuntes para su estudio*". Obtenido de Universidad Nacional de la Patagonia, San Juan Bosco. III Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales: III jornada nacionales de investigación en ciencias sociales "Reflexiones en torno al Bicentenario": <http://www.unp.edu.ar/jornadas/mesas/mesa14/AldereteJakubowicz.pdf>
- Alfaro, R. M. (1993). *Una comunicación para otro desarrollo: para el diálogo entre el norte y el sur*. Lima: Abraxas.

Alfaro, R.M. (08 de Noviembre de 2002). *Culturas populares y comunicación participativa: en la ruta de las redefiniciones*. Obtenido de Red de La Iniciativa de Comunicación:

<http://www.comminit.com/es/node/150415/37>

Alfaro, R.M. (2000). Educación y comunicación: ¿A la deriva del sentido de cambio? En C. E. Valderrama, *Comunicación-educación: coordinadas, abordajes y travesías* (págs. 182-198). Bogotá: Siglo de Hombre Editores.

Amigot Leache, P & Pujal i Llombart, M. (2009). Una lectura del género como dispositivo de poder. *Sociológica* (70), 115-152.

Amoros Puente, C. (2008). *Mujeres e imaginarios de la globalización: reflexiones para una agenda teórica global del feminismo*. Santa Fé, Argentina: Homosapiens Ediciones.

Andrés A. Fernández-Fuertes; Antonio Fuertes & Ramón F. Pulido. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja de los adolescentes. Validación del Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory. *International Journal of Clinical and Health Psychology* , 6 (2), 339-358.

Ángel Botero, A & Obregón, R. (2011). Un análisis critico de las perspectivas de diálogo en la literatura sobre comunicación para el desarrollo y el cambio social: abordajes y desafíos. *Signo y Pensamiento* , XXX, 190-205.

Angulo; C & Luque, J.M. (2008). Panorama internacional de los derechos humanos de la mujer: una mirada desde Colombia. *Revista de Derecho* (29), 69-128.

Ann Carey, M. (2003). El efecto del grupo en los grupos focales: planear, ejecutar, interpretar la investigación con grupos focales. En J. M. Morse, *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (págs. 260-273). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Ávila, M. (s.f.). "Conflictividad y poder. Una lectura de la Microfísica del poder de Michel Foucault". Obtenido de Biblioteca Digital UNCUIYO: <http://bdigital.uncu.edu.ar/544>.

Ayala Marín, A. (25 de Abril de 2012). *Alfonso Gumucio-Dragón y sus vasos comunicantes*.

Obtenido de Revista Latinoamericana de comunicación CHASQUI:

http://www.ciespal.net/chasqui/index.php?option=com_content&view=article&id=236:alfonso-gumucio-dagron-y-sus-vasos-comunicantes&catid=137:personaje&Itemid=2

Báez, J & Pérez T. (2007). *Investigación cualitativa* (Segunda ed.). España: ESIC.

Bank, A; Ellsberg, M; Espinoza, H; Peña, R; Pulerwitz, J & Solórzano, I. (2008). "Propiciando cambio personal y social alrededor del género, sexualidad y VIH: Evaluación de impacto de la estrategia de comunicación de Puntos de Encuentro en Nicaragua. Washington, DC: Population Council.

Bank, A; Ellsberg, M; Espinoza, H; Peña, R; Pulerwitz, J & Solórzano, I. (2008). *Propiciando cambio personal y social alrededor del género, sexualidad y VIH: Evaluación de impacto de la estrategia de comunicación de Puntos de Encuentro en Nicaragua. Informe Final Horizons*. Washington, DC: Population Council.

Barbero, J.M. (2000). Ensachando territorios en comunicación/educación. En C. E. Valderrama, *Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías*. (págs. 101-112). Bogotá: Siglo de Hombres Editores.

Barbero, J.M. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.

Barbieri, T. (2006). *Más de tres décadas de los Estudios de Género en América Latina*. Obtenido de Mujeres.net: <http://www.mujeresnet.info/2008/06/ms-de-tres-dcadas-de-los-estudios-de.html>

Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría de género. Una introducción teórico metodológica. *Debates en sociología* (18), 2-19.

Barker, G; Nascimento, M; Pulerwitz, J & Segundo, M. (s.f). *Promoting More Gender-equitable Norms and Behaviors Among Young Men as an HIV/AIDS Prevention Strategy*. Obtenido de Virtual knowledge center to end violence against women and girls: <http://www.endvawnow.org/pampa/v0.1/library/filemanager/v1/files/Program%20H%20Eval%20Summary.pdf>

Barker, G; Ricardo, C & Nascimento, M. (2007). *Cómo hacer participar a los hombres y los niños en la lucha contra la inequidad de género en el ámbito de la salud : algunos datos probatorios obtenidos de los programas de intervención*. Obtenido de World Health Organization WHO: <http://www.who.int/gender/documents/Men-SPAN.pdf>

Barragán Medero, F. (2006). Educación, adolescencia y violencia de género: les amours finissent un jour. *Revista Miradas* , 6 (001).

Barragán Medero, F. (2007). La construcción de la masculinidad en los contextos escolares.

Revista de investigación educativa , 21 (01), 167-183.

Barreiro Martínez, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Revista Papers* (73), 127-152.

Barrera Currea, F; Consuelo Burgos, M; Daza, B & Vargas Trujillo, E. (2006). La intención de los jóvenes de tener relaciones sexuales en la adolescencia: el papel de la televisión, la relación con los padres y las cogniciones. *Universitas Psychologica* , 5, 69-84.

Barrera Currea, F; Sarmiento Buitrago, E & Vargas Trujillo, E. (2004). “Relación de las actitudes personales y de la norma social con la actividad sexual de los adolescentes”. *Revista de Estudios Sociales* , 17, 56-66.

Barrera, F & Vargas Trujillo, E. (2006). Autoestima e inicio de actividad sexual en la adolescencia: Un estudio meta analítico. *International Journal Of Clinical And Health Psychology* , 665-695.

Barrera, F & Vargas Trujillo, E. (2005). Relaciones familiares y cogniciones románticas en la adolescencia: El papel mediador de la autoeficacia romántica. *Revista de Estudios Sociales* , 21, 27-35.

Bayuelo, S; Cadavid, A; Durán, O; González, A; Tamayo, C & Vega, J. (2008). *Lo que le vamos quitando a la guerra*. (C. Rodriguez, Ed.) Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina.

Beltrán, L. (2005). *Comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: Un recuento de medio siglo. III congreso panamericano de la comunicación*. Obtenido de Portal de la Comunicación: <http://www.portalcomunicacion.com>

Bermudez, Á. (2005). Educación ciudadana e inter transcultural. En Á. Bermudez, C. Borrero, & E. D. Chaux, *Comprensiones sobre ciudadanía* (págs. 105-112). Bogotá: Magisterio.

Bermudez, Á. (2005). Pensamiento complejo, acogimiento y emoción. En Á. Bermudez, C. Borrero, & E. D. Chaux, *Comprensiones sobre ciudadanía* (págs. 123-133). Bogotá: Magisterio.

Bianciotti, M. (2011). Cuerpo y género: apuntes para pensar prácticas eróticas de mujeres. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. Número 6 (6), 70-82.

Bonilla, J. (2006). Cuando el discurso público no lo explica todo. En J. M. Pereira, *Entre miedo y goces: comunicación, vida pública y ciudadanías* (págs. 164-187). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Bonnewitz, P. (2003). *La sociología de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Nueva Visión Argentina.

Bórquez, R. (2008). *“Identidad de género y control social: Una aproximación desde los significados construidos por las mujeres criminalizadas como homicidas”*. Obtenido de Cybertesis: tesis electrónicas de la Universidad de Chile: www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2008/borquez_r/sources/borquez_r.pdf

Bourdieu, P. (1996). La dominación masculina. *La ventana, revista de estudios de género* (3).

Bourdieu, P. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Briones, G. (2002). Epistemología de las Ciencias Sociales. ICFES.

Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*:. España: Paidós.

Bustos Romero, O. (2001). Los medios y la construcción de género: factor de riesgo para trastornos alimentarios como la anorexia y la bulimia. *Derecho a Comunicar* (2), 61-79.

Byrne, A; Gray-Felder, D & Hunt, J. (2005). *Communities Measure Change: A Reference Guide To Monitoring Communication For Social Change*. South Orange: Communication for Social Change Consortium.

Byrne, A; Gray-Felder, D; Hunt, J & Parks, W. (2005). *Measuring change: a guide to participatory monitoring and evaluation of communication for social change*. South Orange: Communication for Social Change® Consortium.

Byrne, A; Hunt, J & Parks, G.F. (2005). *Who measures change? an introduction to participatory Monitoring and Evaluation of communication for social change*. U.S: Communication for social change consortium.

Cabral; B & García, C. (s.f). *El género: una categoría de análisis crítico para repensar*.

Obtenido de Portal Género Desarrollo Local con las Mujeres:

http://generodesarrollolocal.inmujeres.gob.mx/2011/sites/default/files/el_genero_como_categoria_de_analisis_critico.pdf

Cadavid, A. (25 de octubre de 2006). *¿Qué comunicación para cuál desarrollo?* Obtenido de Centro de Competencia en Comunicación para América Latina:

<http://www.c3fes.net/docs/comunicaciondesarrollocadavid.pdf>

Cadavid, A; garcía, M; González, A; Villegas, Astrid. (2007). *Ya no es posible el silencio*.

Bogotá: Centro de competencia para América Latina.

Cantera Espinosa, L.M. (2004). *Mas allá del género: nuevos enfoques de "nuevas" dimensiones y direcciones de la violencia en la pareja*. Tesis doctoral , Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

Carrie M. & Peggy C. G. (October de 2008). *Teen Dating Violence: A closer look at adolescent romantic relationships*. Obtenido de National Institute of Justice NIJ Journal:

<http://www.nij.gov/journals/261/teen-dating-violence.htm>

Castellanos, A. (Octubre de 2008). *Colombia: tras el fracaso, se lanza nuevo programa de educación sexual*. Obtenido de Servicio de Noticias de la mujer de Latinoamérica y el Caribe: http://www.redsemlac.net/web/index.php?option=com_content&view=article&id=70:colombia-tras-el-fracaso-se-lanza-nuevo-programa-de-educacion-sexual&catid=39:sexualidad--salud-reproductiva&Itemid=58

Castillo Vargas, E. (Noviembre de 2007). *Feminicidio: mujeres que mueren por la violencia intrafamiliar en Colombia*. Obtenido de Scribd: <http://es.scribd.com/doc/44240618/Feminicidio>

Castillo Vargas, E. (2008). *Feminicidio: mujeres que mueren por violencia intrafamiliar en Colombia*. Profamilia. Bogotá: Torreblanca.

CLADEM . (2007). *Monitoreo sobre violencia sexual en el conflicto armado: En Colombia, El Salvador, Nicaragua, Honduras y Perú* . Lima: Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer CLADEM.

Coleman, J. C & Hendry, L.B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Ediciones Morata.

Comisión Colombiana de Juristas. (2008). Violaciones a los derechos a la vida, la integridad personal y la libertad de las mujeres y las niñas en el contexto de la violencia sociopolítica. En M. d. conflicto, *XI informe sobre violencia socio política contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia* (págs. 6-12). Bogotá: Editorial Antropos.

Conclusiones sobre la conferencia internacional sobre población y desarrollo: Cairo 1994. (noviembre, 75-82. de 1994). *América Latina Hoy* , 75-82.

Cubides, H. (2004). Debates sobre el sujeto: perspectivas contemporáneas. En M. C. Laverde Toscano, & G. & Daza Navarrete, *Debates sobre el sujeto: perspectivas contemporáneas*. Siglo de Hombres Editores.

Davies, R & Dart, J. (2003). *Técnica del Cambio Más Significante. Guía para su uso*. CARE international.

Daza, G & Zuleta, M. (2004). Debates sobre el sujetos; perspectivas contemporáneas. En H. Zemelman, *En torno de la potenciación del sujeto como constructor de su historia* (págs. 91-104). Bogotá: Siglo de Hombres Editores.

De Lauretis, T. (1992). *Alicia ya no: feminismos, semiótica y cine*. (S. Iglesia Recuero, Trad.) Madrid: Ediciones Cátedra S.A.

Deane, J. (2001). *VIII mesa redonda sobre comunicación y desarrollo*. Instituto PANOS. Managua: Instituto PANOS.

Deane, J. & Grey-Felder, D. (1999). *Comunicación para el cambio social*. Obtenido de Red de la Iniciativa de la Comunicación: <http://www.comminit.com/en/node/150284/348>

Dominguez Cancelado, J.F. (2006). *Imaginarios sobre sexualidad y embarazo*. Obtenido de Colciencias:

<http://201.234.78.173:8080/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=00000000003153>

Dominguez Cancelado, J.F. (2006-2008). *Los roles de género en adolescentes escolarizadas y la construcción de decisiones frente al embarazo*. Obtenido de Colciencias:

<http://201.234.78.173:8080/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=00000000003153>

Echeverría, R. (2002). *Ontología del lenguaje*. España: Dolmen ediciones.

Eizagirre, M; Murguialday, C & Pérez, K. (s.f). *Empoderamiento*. Obtenido de Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/86>

El Tiempo. (17 de Abril de 2011). *El 40% de homicidios de mujeres es cometido por su pareja*. Recuperado el 20 de Abril de 2011, de http://www.eltiempo.com/justicia/violencia-contra-la-mujer-en-aumento_9181260-4

Escobar, A. (1993). *La invención del tercer mundo*. Norma.

Espinar Ruiz, E. (2003). *Violencia de género y procesos de empobrecimiento. Estudio de la violencia contra las mujeres por parte de su pareja o ex-pareja sentimental*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante, Departamento de Sociología II, Psicología, Comunicación y Didáctica, Alicante.

Femenías, M.L & Soza Rossi, P. (2009). Poder y violencia sobre el cuerpo de las mujeres.

Sociologías (21), 42-65.

Fernández, B. (2009). *Encuentro mujeres jóvenes África-España: empoderamiento y nuevos retos*. España: Fundación Mujeres.

Figuerola, M; Kincaid, L; Lewis, G & Rani, M. (2002). *Communication for social change: an integrated model for measuring the process and its outcomes*. New York: Rockefeller Foundation and Johns Hopkins University Center for Communication Programs.

Fondo de Población de las Naciones Unidas UNFPA. (2011). *Miradas a fondo: porque tod@s cuentan*. Obtenido de UNFPA: <http://www.unfpacolombia.org/menuSupIzqui.php?id=7>

Foshee, V.A & Karl E. B. (October de 2000). *The Safe Dates Program: 1-Year Follow-Up Results*. Obtenido de American Journal of Public Health Vol. 90, No. 10:

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1446374/pdf/11029999.pdf>

Foucault, M. (1991). *Vigilar y Castigar*. México: Editorial siglo veintiuno editores.

Fraisse, G. (2003). *Del sexo al género: los equívocos de un concepto*. (S. Tubert, Ed.) Madrid: Ediciones Cátedra.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXL.

Fundación Compartir. (2010). Conocer el pasado para fundamentar el futuro. *Palabra Maestra* (26), 10.

Garcés, M. (2005). *La vida como concepto político: una lectura de Foucault y Deleuze*. Obtenido de Athenea Digital: Revista de pensamiento e investigación social:

<http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/183/>

García Calvente, M; Jiménez Rodrigo, M.L & Martínez Morante, E. (s.f). *Guía para incorporar la perspectiva de género en la investigación en salud*. Obtenido de Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad de España:

<http://www.msc.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/equidad/guiaInvestigacionGenero.pdf>

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.

Gil Rodríguez, E.P & Lloret Ayter, I. (2007). *El feminismo y la violencia de género*. Barcelona: Ediciones Gráficas Rey.

Giordano de Copi, C. (2003). Algunos aportes de H.G Gadamer a la reflexión en torno al lenguaje y las ciencias sociales. *Producciones en estudios sociales* , 73-86.

Goldstein, S; Scheepers, E & Weiner, R. (2010). Evaluando la comunicación para el cambio social y de comportamiento: el caso soul city. *Folios, Universidad de Antioquia* (23), 181-209.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Gomez, Á. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes: una experiencia en el ámbito educativo 2007. *Revista Apuntes de psicología* , 25 (3).

Grañeras Pastrana, M; Mañeru Méndez, A; Martín Sánchez, R...Rumayor, A. (2007). La prevención de la violencia contra las mujeres desde la educación: investigaciones y actuaciones educativas públicas y privadas. *Revista de Educación.* , 189-209.

Guedes, A. (2010). *Hombres y Niños; módulo para el desarrollo de programas*. Obtenido de The United Nations Women Global Virtual Knowledge Centre to End Violence against Women and Girls: <http://www.endvawnow.org/uploads/modules/pdf/1328564543.pdf>

Guía para la equidad de género en los programas del PNUD Colombia. (2007). Obtenido de PNUD, Colombia:
http://www.pnud.org.co/img_upload/196a010e5069f0db02ea92181c5b8aec/La%20equidad%20de%20genero%20en%20Colombia%202007.pdf

Gumucio Dragón, A. (2001). *Haciendo Olas. Informe para la Fundación Rockefeller. La Paz. 2001*. La Paz: Fundación Rockefeller.

Gumucio-Dagron, A; Tufte, T & Consorcio de comunicación para el cambio social. (2008). *Antología de la comunicación para el cambio social*. CFSC, Communication for Social Change Consortium.

Henao Escobar, J; González, C & Vargas Trujillo, E. (2007). Fecundidad, género y desarrollo. *Revista Territorios* , 47-70.

Hernández García, Y. (2006). Acerca del género como categoría analítica. *Nómadas, publicación electrónica* (1), 1-11.

Herrera, G & Rodríguez, L. (07 de 11 de 2010). *Masculinidad y equidad de género: desafíos para el campo del desarrollo y la salud sexual y reproductiva*. Obtenido de Scribd-Biblioteca Virtual Sobre Masculinidad: <http://es.scribd.com/doc/41434105/Masculinidad-y-Equidad-de-Genero>

Huergo, J. (2000). Comunicación/educación: itinerarios transversales. En C. E. Valderrama, *Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías* (págs. 3-27). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Institute on Domestic Violence and Sexual Assault. (August de 2008). *An Evaluation of the Texas Team's Teen Dating Violence*. Obtenido de School of Social Work , The University of Texas at Austin: <http://www.utexas.edu/ssw/dl/files/cswr/institutes/idvsa/publications/tdv.pdf>

Jalón, M.J. (2005). *Juventud y Violencia*. Madrid: Instituto de la Mujer. Universidad Complutense.

Jalón, M^a J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad: programa para educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer. Universidad Complutense de Madrid.

Jewkes, R; Nduna, M & Levin, J. (2007). *Evaluation of stepping stones: a gender transformative; HIV prevention intervention*. Obtenido de South African Medical Research Council: <http://www.mrc.ac.za/policybriefs/steppingstones.pdf>

Jiménez, E; Mosquera, M & Obregón, R. (2004). comunicación , participación y salud sexual y reproductiva en adolescentes: reflexiones metodológicas desde la perspectiva de comunicación para el cambio social. *Investigación y Desarrollo* , 78-107.

Jimenez, I. (2005). *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*. México: Plaza y Valdés Editores.

Jones, D; Manzelli, H & Pecheny, M. (2007). La teoria fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/Sida y con hepatitis C. En A. L. Kornblit,

Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis (págs. 47-76). Buenos Aires: Editorial Biblos.

Kaplún, M. (1998). *La gestión cultural ante los nuevos desafíos*. Obtenido de Revista Latino Americana de Comunicación Chasqui. Edición 64.: <http://chasqui.comunica.org/kaplun64.htm>

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Krauskopf, D. (2007). *Adolescencia y educación*. Costa Rica: EUNED.

Lamas, M. (17 de Noviembre de 2003). *Género: claridad y complejidad*. Obtenido de YORK University: http://www.yorku.ca/hdrnet/images/uploaded/un_genero%20lamas.pdf

Lamas, M. (1999). Género: los conflictos y desafíos del nuevo paradigma. En A. M. Portugal, *El siglo de las mujeres* (pág. 9). Santiago de Chile: ISIS Internacional, Ediciones de las Mujeres N 28.

Lever, E. (2006). *Empoderamiento de las mujeres*. Obtenido de Mujeres. Net: <http://www.mujeresnet.info/2006/03/empoderamiento-de-las-mujeres.html>

López De la Roche, M. (2000). Nuevas generaciones, medios y educación: una agenda investigativa. En C. E. Valderrama, *Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías* (págs. 199-225). Siglo de Hombre Editores.

López López, G; Padilla, F.J & Ramírez Rodríguez. (2009). Nuevas generaciones, nuevas creencias: violencia de género y jóvenes. *La Ventana* , III (29), 110-145.

Luna, L. (2007.). Entre discursos y significados. Apuntes sobre el discurso feminista en América Latina. *La manzana de la discordia.* , 85-98.

Maddaleno, M & Shutt-Aine, J. (2003). *Salud sexual y desarrollo de adolescentes y jóvenes en las Américas: Implicaciones en programas y políticas.* Washington: Organización Panamericana de la Salud.

Magendzo, A. (2005). Por una escuela de ciudadanía y democracia. En M. d. Colombia, *Comprensiones sobre la ciudadanía* (págs. 185-190). Bogotá: Magisterio.

Martí, R.F. (2003). *La arqueología del género: espacio de mujeres, mujeres con espacio.* Alicante: Centro de Estudios sobre la Mujer, Universidad de Alicante.

Massoni, S. (2007). *Estrategias: los desafíos de la comunicación en un mundo fluido.* Rosario, Argentina: Ediciones HomoSapiens.

Mendivil Calderón, C & Vega Casanova, J. (2010). jovenHABLAjoven: Experiencia de eduentreñamiento de segunda generación en el trabajo sobre sexualidad y género entre jóvenes. *Folios #23* , 69-92.

Mesa de trabajo mujer y conflicto armado. (2008). *IX Informe sobre violencia sociopolítica.* Bogotá: Ediciones Antropos.

Ministerio de Educación Nacional. (s.f). *Antecedentes.* Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-172453.html>

Ministerio de Protección Social de Colombia. (10 de Agosto de 2007). *Plan Nacional de Salud Pública 2007-2010*. Obtenido de Ministerio de Protección Social de Colombia:

www.minproteccionsocial.gov.co

Ministerio de Protección Social. (6 de Agosto de 2010). *Decreto 2698 de 2010*. Recuperado el 13 de Abril de 2011, de Sexualidad con Sentido: <http://www.sexualidadconsentido.com/sitio/wp-content/uploads/2010/09/Ver-Decreto-2968-de-20101.pdf>

Ministerio de Protección Social; Ministerio Nacional de Educación; Presidencia de la República de Colombia; UNFPA. (2010). *Por el derecho a una sexualidad con sentido*. Obtenido de Ministerio de Protección Social de Colombia: <http://www.sexualidadconsentido.com/sitio/que-es-sexualidad-con-sentido/>

Moratalla, D. (s.f). *El diálogo*. Obtenido de Mercaba:

<http://www.mercaba.org/DicPC/D/dialogo.htm>

Moratilla Monzó, L; Pérez Alonso, E; Rodríguez G. (2008). *Guía de apoyo de atención primaria para abordar la violencia de pareja contra las mujeres*. Obtenido de Comunidad de Madrid:

<http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content->

[disposition&blobheadername2=cadena&blobheadervalue1=filename%3DGuiaApoyo-](http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-disposition&blobheadername2=cadena&blobheadervalue1=filename%3DGuiaApoyo-)

[VPM.pdf&blobheadervalue2=language%3Des%26site%3DPortalSalud&blobkey=id&blobtab](http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-disposition&blobheadername2=cadena&blobheadervalue1=filename%3DGuiaApoyo-VPM.pdf&blobheadervalue2=language%3Des%26site%3DPortalSalud&blobkey=id&blobtab)

Moreno, H. C. (2006). Bourdieu, Foucault y el poder. *Voces y contextos* (II), 1-14.

Moreno, J.M. (Enero de 1999). *Una propuesta de comunicación para la educación en América Latina*. Obtenido de Revista Razón y Palabra:

<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n13/freirem13.html>

Moro Abadía, Ó. (2006). *La perspectiva Genealógica de la historia*. Cantabria: Universidad de Cantabria.

Mouffe, Ch. (2008). Las identidades colectivas políticas en juego. En E. & Gutierrez, *Ciudadanías de la incertidumbre: comunicación, poder y subjetividad* (págs. 39-50). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Muñoz Onofre, R & Suarez García, C. (2009). Devenir de una perspectiva relacional de género. *Nómadas*, 30, 132-147.

National Sexual Violence Resource Center. (2005). *Perspectivas globales de la violencia sexual: conclusiones del informe mundial sobre violencia y salud*. National Sexual Violence Resource Center.

Navarro, L.R. (2010). *Entre esferas públicas y ciudadanía: las teorías de Arendt, habermas y Mouffe aplicadas a la comunicación para el cambio social*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.

Obregón, R; Rodríguez, C & Vega, J. (2002). *Estrategias de Comunicación para el cambio*. Quito: Proyecto Latinoamericano de Medios de Comunicación. Friedrich – Ebert – Stiftung.

ONU. (5-9 de Junio de 2000). *Las cuatro conferencias mundiales sobre la mujer 1975 a 1995: una perspectiva histórica*. Obtenido de Naciones Unidas ONU:

<http://www.un.org/spanish/conferences/Beijing/Mujer2011.htm>

Organización Mundial de la Salud, OMS. (2005). *Estudio multipaís de la OMS sobre salud de la mujer y violencia doméstica contra la mujer*. Suiza: OMS.

Ortega Ruiz, R; Sanchez Jiménez, V; Viejo Alzamor, C. (2008). Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia. *Escritos de Psicología* , I (2), 97-109.

Pacheco Sanchez, C; Nieto Olivar, J. M; Rincón Suarez, L... (2007). Significaciones de la sexualidad y salud reproductiva en adolescentes de Bogotá. *Salud Pública de México Vol. 49* , 45-51.

Parra Ayala, A.F. (2011). *La política como conversación desde Gadamer*. tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Departamento de filosofía, Bogotá.

Pasquali, A. (2007). *Comprender la comunicación*. Barcelona: Gedisa editora.

Petracci, M. (2004). La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal: una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal. En A. L. Kornblit, *Métodologías cualitativas en ciencias sociales: Modelos y procedimientos de análisis* (págs. 77-79). Buenos Aires: Editorial Biblos.

Pinto, L. (2005). De la escuela a la sociedad educadora. En M. d. Nacional, *Comprensiones sobre la ciudadanía* (págs. 69-78). Bogotá: Magisterio.

Profamilia. (2010). *Salud sexual y reproductiva en Colombia: Encuesta Nacional de Demografía y Salud*. Obtenido de Profamilia:

<http://www.profamilia.org.co/encuestas/Profamilia/Profamilia/images/stories/PDF-capitulos/Capitulo-13.pdf>

Profamilia; Defensoría del Pueblo; USAID; FUPAD; OIM. (2007). *Módulo de la A a la Z en Derechos Sexuales y Reproductivos*. Obtenido de UNFPA:

http://www.unfpa.org.co/uploadUNFPA/file/Modulo_de_la_a_a_la_z_en_derechos_sexuales_y_reproductivos_.pdf

Programa Integral Contra Violencia de Género. (2010). *Estudio sobre tolerancia social e institucional a la violencia basada en género*. Obtenido de Programa Integral Contra Violencia de Género:

http://www.programacontraviolenciasdegenero.org/documentos/docum_publicac/prod1/1_Estudio_sobre_tolerancia_social_e_int_a_la_VBG.pdf

PROMUNDO. (2001). *De la violencia para la convivencia*. Obtenido de Virtual Knowledge Centre to End Violence against Women and Girls:

<http://www.endvawnow.org/uploads/browser/files/Program%20H%20Violence%20Spanish.pdf>

Punta Rodulfo, M. (s.f). *Acerca de la especificidad de la Psicopatología Infanto Juvenil*.

Diagnóstico diferencial. Diagnóstico de la diferencia. Obtenido de Universidad de Buenos Aires:

http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/electivas/102_infanto_juvenil/material/especificidades_diagnostico_diferencial.pdf

Ricoeur, P. (2006). *del Texto a la Acción*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Rincón Suarez, L. (2007). *“El carnaval de los desencuentros: La construcción de los derechos humanos, sexuales y reproductivos en adolescentes”*. Bogotá: Universidad del Rosario.

Rodríguez, C. (2001). Sociedad civil y medios ciudadanos: arquitectos de paz para el nuevo milenio. *Revista de Estudios Sociales* (8), 73 – 82.

Rodríguez, R.M. (2004). *Foucault y la genealogía de los sexos*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Romero, M. (2002). *Adolescencia, violencia y género*. Obtenido de Universidad Complutense: <http://eprints.ucm.es/tesis/cee/ucm-t26325.pdf>

Romo Reza, S & Papadimitriou Cámara, G. (2004). *Sistema sexo-género: guía metodológica*. Ciudad de México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

Saavedra Borda, J.C. (3 de 6 de 2010). *Violencia en las relaciones de pareja en la adolescencia: Análisis desde la perspectiva de género*. Obtenido de Biblioteca Las Casas: <http://www.index-f.com/lascasas/documentos/lc0546.php>

Sandoval Casimilas, C. A. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ICFES.

Sandoval, M.L. (2002). Pierre Bourdieu y la teoría sobre la dominación masculina. *Revista Colombiana de Sociología* , VII (1), 55-73.

Shaffer R, D. (2000). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. México: Thomson Editores.

Sotelo Carreño, A. (2008). *Estado de arte sobre la comunicación y el desarrollo en Colombia: una experiencia de investigación internstitucional de la UNAD*. Obtenido de Calameo: <http://es.calameo.com/read/00013709826730e9961d9>

Soul City 4. (2001). *Impact evaluation: violence against women. Vol I*. Obtenido de Soul City:
http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.soulcity.org.za%2Fresearch%2Fevaluations%2Fsoul-city-series-4%2Ftheory-and-impact%2Fat_download%2Ffile&ei=j7FTUO2OA46E8QSgyoHwAQ&usg=AFQjCNHqeWWgoBl0WxmXD

Stephens, Sh. (1993). *Childrens and the politics of the culture*. New Jersey: Princeton Academic Press.

Stern, P. (2003). Erosionar la teoría fundamentada. En J. M. Morse, *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (págs. 247-257). Medellín: Universidad de Antioquia.

Strauss, A. &. (2002). *Bases de la investigacion cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Tamayo y Tamayo, M. (1999). *Serie aprender a investigar: la investigación*. Bogotá: ICFES.

Tufte, T. (2004). Eduentrenimiento en la comunicación para el VIH/SIDA: Más allá del mercadeo, hacia el empoderamiento. *Investigación y Desarrollo* , 12 (001), 24-43.

UNFPA. (2006). *Hablemos de lo que no se habla: La cartilla*. Bogotá: UNFPA.

Universidad del Norte. (2010). *Estrategia de comunicación y movilización social por el ejercicio de los DHSR*.

University of Calgary. (23 de September de 2002). *School -based violence Prevention Programs against girls and young women*. Obtenido de University of Calgary:

<http://www.ucalgary.ca/resolve/violenceprevention/English/reviewprog/youthdprogs.htm#prog2>

USAID &l Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH. (s.f.).

Panorama Actual de Bolívar. Recuperado el 22 de 5 de 2012, de Derechos Humanos y DIH,

República de Colombia:

http://www.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/documents/2010/Estu_Regionales/bolivar05.pdf

Vargas-Lundius, R. (2007). *Puliendo la piedra: Un recorrido por la promoción de la igualdad*.

Obtenido de FLACSO:

http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Ano_2008/LIBRO_PLP.pdf

Vázquez García, F. (1995). *Foucault: la historia como crítica de la razón*. Barcelona, España:

Montesinos.

Vega Casanova, J. (2006). *Documento de evidencias sobre el estado del arte de la prevención de la violencia en adolescentes y jóvenes usando los medios de comunicación: radio, televisión,*

impresos y las nuevas tecnologías de la comunicación. Obtenido de PAHO-Organización

Panamericana de la Salud: http://www.paho.org/spanish/ad/fch/ca/sa-violencia_doc.htm

W. Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas, *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (págs. 265-302). México.: PUEG.

Waisbord, S. (2001). *“Family Tree of theories methodologies and strategies in development communication”*. Rockefeller Foundation.

Waldman, G. (2009). El rostro en la frontera. En E. León, *Los rostros del otro: reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad* (págs. 9-25). México: Anthropos.

Wilkinson, J. (2010). Hacer feminidad y juventud con el bisturí en el quirófano. En D. I.

Munévar, *El verbo HACER en las investigaciones de género* (págs. 37-98). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Wolton, D. (2010). *Informar no es comunicar: contra la ideología tecnológica*. Barcelona: Gedisa Editorial.